

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE**  
**LA EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Estilos educativos familiares y conductas  
disruptivas en el adolescente. Aplicaciones  
educativas**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Alied Coromoto Ovalles Rincón**

DIRECTOR

**Luís Fernando Vílchez Marín**

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



**TESIS DOCTORAL**

**Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el  
adolescente. Aplicaciones educativas**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**Alied Coromoto Ovalles Rincón**

Director

**Dr. Luís Fernando Vílchez Marín**

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA ESCOLAR Y DESARROLLO



## **TESIS DOCTORAL**

### **Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas**

Memoria para optar al grado de Doctor, presentada por

**Alied Coromoto Ovalles Rincón**

Director

**Dr. Luís Fernando Vílchez Marín**

Madrid, 2016

“Cuando los padres se acostumbran a dejar hacer a sus hijos; cuando los hijos ya no toman en cuenta lo que aquellos dicen; cuando los maestros tiemblan ante sus alumnos y prefieren adularlos; cuando finalmente, los jóvenes desprecian las leyes porque ya no admiten por encima de ellos la autoridad de nada ni de nadie, es el principio de la tiranía y el fin de la pedagogía”.

*(Platón)*

## **AGRADECIMIENTOS**

- A mis padres, que con su apoyo incondicional han transmitido palabras de amor, aliento y tranquilidad que dan fortaleza cuando se está lejos del hogar.
- A mi hermana y sobrino, que con sus consejos la primera e inocente alegría el segundo, han sido mis confortes incondicionales.
- A mi tutor, Dr. Luís Fernando Vílchez Marín, que desde el primer momento aceptó tutorarme, enseñando y transmitiendo con agrado y como buen maestro sus conocimientos en el área del trabajo, la psicología, la educación y de la vida misma.
- A la Dra. María José Díaz Aguado y el equipo del Departamento de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, que colaboraron con el apoyo de información y en la búsqueda de contacto con Instituciones de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid.
- A Dra. Rosario Martínez Arias, que desinteresadamente con paciencia y pedagogía, ha transmitido admirablemente los conocimientos cuantitativos necesarios para los análisis estadísticos.
- A Carmen Guaita, por compartir sus conocimientos profesionales, animarme, apoyar y facilitar las oportunidades de acceso a Centros de Enseñanza Secundaria en la Comunidad de Madrid.

- A los directores y directoras, jefes de estudio y profesores de los distintos Institutos y Colegios de Educación Secundaria de la Comunidad y Municipio de Madrid, que han permitido la participación de sus alumnos y profesores.
- A los estudiantes de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria, de los diversos Institutos y Centros públicos, privados y concertados de la Comunidad de Madrid, por aportar la información necesaria para el trabajo empírico.
- A los profesionales expertos, que emitieron sus conocimientos y opiniones sobre la temática planteada.
- A las diversas Asociaciones de Madres y Padres de alumnos (APA-AMPA) de los centros de estudio participantes, que convocaron a los padres y madres y cedieron su espacio para realizar la actividad programada.
- A mis amigos que sabiamente han sabido cuándo preguntar, dar ánimo y apoyo tan necesario, estando presentes con sus mensajes, expresiones de afecto, y llamadas oportunas. Gracias por la constancia.

¡A todos, gracias!

## **ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL ADOLESCENTE. APLICACIONES EDUCATIVAS**

### **Resumen**

Los cambios sociales ocurridos en las familias y sus estilos educativos durante el primer decenio del Siglo XXI, lo podemos constatar en hechos como, el aislamiento de los integrantes de la familia nuclear con los miembros de la familia extensa y vecinos, la salida de la mujer de casa para participar en el mercado laboral remunerado, la prioridad en el auge de las profesiones y oficios, el éxito como necesidad y el desequilibrio que encuentran los padres entre trabajo, realización personal, cuidado y educación de los hijos.

Las formas de ejercer la autoridad con estricto grado de control de la conducta, la escasa disciplina para con los hijos y la ausencia de vínculos emocionales o afectivos paterno - filiales repercute en la disciplina, la personalidad y comportamiento de los menores en las instituciones educativas. La tendencia a explicar estos comportamientos indica que los hijos aprenden por la observación deliberada o inadvertida de los mensajes verbales y no verbales de la influencia de su entorno más inmediato, “los padres” imitando o adoptando como forma de vida aquellos estímulos negativos.

Los estilos educativos de los padres se identifican cuando asignan normas, o formas de control disciplinario ante hechos que producen conflictos en casa. La incorrecta gestión que realicen los padres será cuestionada por sus hijos. Esto hace que los padres se sientan incapaces de controlarlos, pues en nombre de la autonomía y libertad de los hijos creen

conveniente implicarse menos en el control y supervisión de sus vidas, delegando en los centros educativos el aprendizaje de la disciplina y toda la tarea educativa y formadora, viéndose estos obligados a resolver problemas personales y sociales, propios de las funciones familiares.

La presencia de padres desbordados incapaces de gestionar el control y disciplina de sus hijos, así como cualquier acontecimiento negativo familiar, permite entender el comportamiento en los centros educativos, manifestados en conductas como el no cumplimiento de las normas de convivencia de la institución, conductas disruptivas en las aulas, problemas de disciplina, conductas agresivas verbales y de violencia física en la interacción con sus pares y profesorado.

También influye el hecho de que en algunos centros de estudio no existen las estrategias adecuadas para afrontar la conflictividad. Los profesores responden según lo estipulado en la normativa del Reglamento de Régimen Interno como medio de solución y no se encuentran capacitados para manejar los conflictos generados desde una perspectiva sistémica - situacional que les permita intervenir o prevenir educativamente.

El trabajo de investigación se ha estructurado en ocho capítulos que abarcan: conceptos básicos, marco teórico, metodología, resultados, conclusiones y programa educativo de intervención - prevención. Como objetivo general, la investigación se propone señalar la relación entre los estilos educativos familiares y las conductas disruptivas de los



adolescentes en el aula. A nivel de objetivos específicos e hipótesis, responden a las variables: estilos educativos familiares, control y normas disciplinarias, conductas disruptivas y conductas violentas en el aula, pautas para intervenir en conductas disruptivas y violentas, así como la relación familia - centro de estudio.

El diseño de investigación es de tipo mixto. Se utilizó metodología cuantitativa por medio del análisis estadístico, para determinar la correlación y la predicción entre variables cuantificadas para establecer patrones de comportamiento. Aplicándose encuestas a 842 los alumnos de 1º a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a instituciones públicas, concertadas y privadas de la Comunidad de Madrid. Y la metodología cualitativa por medio del análisis inductivo del contenido y del discurso a través de los grupos de discusión con 35 madres y padres participantes, y método Delphi con 15 expertos y 15 profesores de 1º a 4º de ESO.

Los resultados indican:

- La relación entre el estilo educativo familiar de control y pautas disciplinarias autoritarias y las conductas disruptivas y violentas en el aula.
- Las conductas disruptivas más frecuentes son interrupciones al profesor durante la clase y la negación a cumplir las instrucciones de alguna actividad. Y las conductas violentas son los insultos y ofensas a compañeros, y las confrontaciones físicas a profesores y compañeros.

- El perfil de los alumnos disruptivos y violentos son adolescentes varones, entre 16 y 18 años, cursantes de 3° y 4° ESO.
- Son factores de riesgo en ambas conductas las discusiones en casa por los problemas con los estudios, la hora de llegar a casa por la noche, el consumo de drogas, alcohol o cigarrillos, las amistades, las relaciones con los hermanos u otro familiar, el uso del dinero, y el uso del móvil o Internet.
- Son factores de protección para ambas conductas la vinculación emocional, los estilos educativos democráticos, la buena comunicación y la satisfacción de los padres con el centro de estudio.
- Los conflictos generados por la propia institución educativa son producto de la mala gestión del aula, la ineficacia de algunos profesores, alumnos en condiciones particulares (inmigrantes, repitientes y desmotivados) y la ausencia de relación familia - escuelas.
- En materia de intervención y prevención de los conflictos en los centros de estudio se interviene aplicando el Reglamento de Régimen Interno y se previene programando en el Plan de Acción Tutorial ciertas temáticas.
- En los hogares se interviene utilizando el castigo, y se previene a través del estilo educativo democrático, mediante participación y diálogo.

Finalmente, en base a los resultados, se propuso un Programa educativo de intervención y prevención de la conducta disruptiva y la conducta violenta. Dirigido a los alumnos de 1° a

4º de la ESO, profesores tutores, comunidad educativa y padres, el cual estipula que en horas programadas, con profesionales expertos y por medio de diversas actividades educativas y dinámicas variadas, sean tratados temas referentes a la comunicación asertiva y afectiva, la inteligencia emocional, la tensión emocional y estrés, la convivencia, las habilidades sociales y conductas prosociales, la disrupción, los tipos de conflictos, los factores de riesgo y de protección, las conductas delictivas, entre otras, con el propósito de hacer prevención a nivel primario, e intervención a nivel secundario y terciario.

**Palabra claves:** estilos educativos familiares, conducta disruptiva, conducta violenta, aplicaciones educativas

# **FAMILY EDUCATIONAL STYLES AND DISRUPTIVE BEHAVIORS IN ADOLESCENTS. EDUCATIONAL APPLICATIONS**

## **Abstract**

The social changes in families during the first decade of the 21st century, can be observed in facts as, the isolation between the members of the nuclear family and the members of the extensive family and neighbors, leaving the woman home to participate in the paid labor market, the priority given to being in the height of ones professions and trades, success as a need, the imbalance parents have between work and family, the care and education for children, and their own personal development.

The ways of exercising authority with strict level of control behavior, or poor discipline to the children and the absence of parent-child affective or emotional ties affects to the discipline, personality and the behavior of the children in educational institutions. The tendency to explain these behaviors indicates that children learn from the deliberate or inadvertent observation of the verbal and not verbal messages from their most immediate environment, “parents” imitating or adopting as a way of life those negative stimuli.

Parental education styles are identified when parents assign rules or norms of disciplinary action over events that create conflicts at home. An incorrect management on behalf of the parents will cause children to question them. This makes the parents feel unable to control them, and in name of the autonomy and freedom of their children they see fit less involve in the control and supervision of their lives, delegating school learning discipline and

formative task, and so there are to forced to help solve personal and social problems task which are specifically family functions.

The presence of overwhelmed parents unable to the control manage and discipline of their children, along with any negative family occurrence, it allows us to understand the behavior in school, manifested in behaviors such as non-compliance with the rules of coexistence of the institution, disruptive behavior in classrooms, discipline problems, aggressive behaviors both verbal and physical, and aggressive behavior in the interaction with peers and teachers.

Also influenced by the fact that in some educational centers there are not appropriate strategies to deal with conflict, teachers respond as stipulated in the Regime of Internal Regulations as means of solution, and are not trained to handle the conflicts generated from a systemic-situational perspective that allows them to intervene in an educated way.

The research done has been structured into eight chapters covering basic concepts, theoretical framework, methodology, results, conclusions and intervention-prevention educational program. As a general objective, the research intends to point out the relationship between family educational styles and disruptive behaviors of adolescents in the classroom. At the level of specific objectives and hypotheses, respond to variables as: family educational styles, control and disciplinary rules, disruptive behavior and violent behaviors in the classroom, guidelines to intervene in disruptive and violent behavior and the relationship between the family - centers of education.

The research design is of mixed type. Using quantitative methodology by statistical analysis that determines the correlation between variables and prediction quantified to establish patterns of behavior. This was done through the survey applied to 842 students from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> of Secondary Education, of public institutions, private and concerted Community of Madrid. The qualitative methodology by the inductive analyzed the content and discourse through discussion groups of 35 participants mothers and fathers, using the Delphi method with 15 experts and 15 teachers from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> of ESO

The results indicate:

- The relationship between family educational style authoritarian control and disciplinary guidelines and disruptive and violent behavior in the classroom.
- The most frequent disruptive behaviors are interruptions to the teacher during class and refusal to comply with the instructions of an activity. And violent behaviors are the insults and offenses to classmates, and physical confrontations with teachers and classmates.
- The profiles of the disruptive and violent students are adolescent males, between 16 and 18 years and students of 3<sup>th</sup> and 4<sup>th</sup> grade ESO.

- Areas for risk in both behaviors include: problems with studies, the time they get home at night, the consumption of drugs, alcohol or cigarettes, friendships, relationships with siblings or other family members, the use of money and expenses and the use of mobile phones or Internet.
- Factors that protect from those behaviors are: emotional bonding, democratic educational styles, good communication and parental satisfaction with the center of education.
- The conflicts generated by the educational institution itself are the result of poor management of the classroom, the ineffectiveness of some teachers, students in particular conditions (immigrants, repeaters and unmotivated) and the absence of a family- school relationship.
- In the area of intervention and prevention of conflicts in the education centers are involved applying the Internal Regulations and prevents applying the thematic programmed within the Tutorial Action Plan.
- And in homes intervention is done by the use of punishment, and prevention through democratic educational style, through participation and dialogue.

Finally, based on the results, the educational program of intervention and prevention of disruptive behavior and violent behavior was proposed. It is aimed at students of 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade of ESO, teachers, tutors, educational community and representatives, which

stipulates that in scheduled hours and with professional experts through various educational and dynamic activities varied are topics will be covered the assertive and affective communication, emotional intelligence, emotional tension and stress, coexistence, social skills and prosocial behavior, disruption, conflict types, risk and protection factors, criminal behavior, among others, for the purpose of this being primary prevention, and on a secondary an tertiary levels intervention.

**Key words:** family educational styles, disruptive behavior, violent behavior, educational applications.



# ÍNDICE

	<b>Pág</b>
Agradecimientos	IV
Resumen	VI
Abstract	XI
Índice	XVI
Índice de tablas	XXIV
Introducción	1
<b>I PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y DOCUMENTAL</b>	12
<b>CAPÍTULO I: CONCEPTOS BÁSICOS</b>	13
1.1 Introducción	14
1.2 Definición de términos	15
1.2.1 Autoridad	15
A) Autoridad y poder	18
B) Autoridad y persuasión	20
C) Autoridad y liderazgo	20
1.2.2 Autoritarismo	22
1.2.3 Disciplina	24
1.2.4 Obediencia	27
1.2.5 Conflicto	28
1.2.6 Disrupción	33

	<b>Pág</b>
1.2.7 Agresividad y agresión	37
1.2.8 Violencia	43
1.3 Resumen del capítulo	49
 <b>CAPÍTULO II: LA FAMILIA</b>	 52
2.1 Introducción	53
2.2 Origen de la familia	59
2.3 La familia, concepto descriptivo	61
2.3.1 Tipos de familia	64
2.3.2 La familia española y sus cambios	68
2.4 Estilos educativos familiares y tipos de padres	72
2.5 Factores de riesgo y protección asociados a cada estilo educativo	91
2.6 Teorías que explican las conductas disruptivas y agresivas desde la perspectiva familiar	99
2.6.1 Teorías biologicistas	100
2.6.2. Teorías del condicionamiento clásico, operante y del aprendizaje social	100
2.6.3 Teorías sociológicas de la agresión	112
2.6.4 Teorías basadas en las dinámicas familiares	115
2.7 Resumen del capítulo	120
 <b>CAPÍTULO III: LA ADOLESCENCIA</b>	 123
3.1 Introducción	124
3.2 La adolescencia. El adolescente actual y su personalidad	126

	<b>Pág</b>
A) El adolescente actual	129
B) La personalidad del adolescente	132
3.3 Teorías sobre la adolescencia	144
3.3.1 Teoría biogenética sobre la adolescencia	144
3.3.2 Teorías psicoanalíticas sobre la adolescencia	146
A) Teoría de los mecanismos de defensa	147
B) Teoría del establecimiento de la identidad del yo	148
3.3.3 Teorías sociológicas sobre la adolescencia	149
3.3.4 Teoría cognitivas-evolutivas sobre la adolescencia	151
3.3.5 Teoría psicosocial sobre la adolescencia como “problema”	151
3.4 Adolescentes y familia	154
A) Influencias familiares sobre el desarrollo adolescente	157
3.5 Adolescentes y grupos de pares	161
3.6 Condiciones de riesgo y condiciones protectoras en la adolescencia	163
3.7 Resumen del capítulo	165
 <b>CAPÍTULO IV: EL CONTEXTO ESCOLAR</b>	 168
4.1 Introducción	169
4.2. El contexto escolar y la conducta del adolescente	171
4.2.1 Adolescentes y grupos de pares. Beneficios y problemas	175
4.2.2 Adolescentes problemáticos, disruptivos, agresivos y antisociales en el contexto escolar	183
4.3 La institución escolar	192

	<b>Pág</b>
4.3.1 Institución escolar secundaria y evolución de la educación en España	196
4.3.2 Importancia de las instituciones educativas para los adolescentes españoles	200
4.3.3. Los profesores de las instituciones educativas como instrumento de violencia simbólica	202
4.4 Violencia y agresividad en las instituciones educativas	205
4.4.1 Datos sobre la violencia y agresividad en instituciones educativas españolas	206
A) El Informe del Defensor del Pueblo (2007)	206
B) Los estudios de Ortega y Ángulo (1998); Ortega (1994)	209
C) Instituto Idea de la Fundación Santa María (2002)	210
D) Estudio sobre clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia	210
E) Informe del Centro Reina Sofía. “Violencia entre compañeros en la escuela”	211
F) Estudios por Comunidades Autónomas	212
4.4.2 Causas de la agresividad y violencia de los alumnos en los centros educativos. Factores de riesgo.	220
4.5 Familias y centro escolar. Relaciones	235
4.5.1 Rol de la familia	235
4.5.2 Rol de los profesores	241
4.6 Resumen del capítulo	249
<b>II PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA</b>	<b>252</b>
<b>CAPÍTULO V: DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>253</b>
5.1 Introducción	255

	<b>Pág</b>
5.2 Aspectos generales	256
5.3 Justificación, objetivos e hipótesis de la investigación	257
5.3.1 Justificación	257
5.3.2. Objetivos de la investigación	258
5.3.2.1 Objetivo general	259
5.3.2.2 Objetivos específicos	259
5.3.3 Hipótesis de investigación	261
5.4 Paradigmas de la investigación	263
5.4.1 Técnicas de investigación cuantitativa	263
5.4.2 Técnicas de investigación cualitativa	264
5.5 Población y descripción de los participantes	267
5.5.1 Población	267
5.5.2 Descripción de los participantes	268
5.6 Procedimientos metodológicos	273
5.6.1. Procedimiento para la aplicación del cuestionario a expertos	273
5.6.2 Procedimiento para la aplicación del cuestionario a profesores	274
5.6.3. Procedimiento para la aplicación de la encuesta a los alumnos	275
5.6.4 Procedimiento para la realización de los grupos de discusión de padres	279
5.7 Instrumentos de recolección de información	281
5.7.1 Instrumento utilizado con los expertos (panel Delphi)	282
5.7.2 Instrumento utilizado con los profesores (panel Delphi)	283
5.7.3 Instrumento utilizado con los alumnos (encuesta)	283

	<b>Pág</b>
5.7.4 Instrumento utilizado con los padres y madres (grupos de discusión)	289
5.8 Variables consideradas en la investigación	291
5.9 Técnicas y plan de análisis de los datos	293
5.10 Resumen del capítulo	296
<b>CAPÍTULO VI: RESULTADOS</b>	298
6.1 Introducción	299
<b>6.2 Resultados cuantitativos</b>	300
6.2.1 Análisis psicométrico del instrumento	300
A) Dimensionalidad de la encuesta	301
B) Fiabilidad y validez de la encuesta	315
6.2.2 Técnicas de correlación	316
6.2.3 Pruebas no paramétricas para el análisis de diferencias entre los grupos	322
6.2.4 Análisis de regresión lineal	370
6.2.5 Análisis de Varianza (ANOVA)	384
6.3 Resumen de los resultados cuantitativos	391
1. Percepción de los adolescentes sobre los estilos educativos familiares	391
2. Percepción de los adolescentes sobre las pautas y normas disciplinarias ejercidas en casa y la relación con las conductas disruptivas y/o violentas en el aula	392
3. Apreciación de los adolescentes sobre los conflictos que generan discusión en el hogar	392
4. Formas de comunicación según la percepción de los adolescentes	393
5. Opinión de los adolescentes sobre las estrategias y acciones para abordar los conflictos familiares	393

	<b>Pág</b>
6. Conductas disruptivas y conductas violentas de acuerdo a la percepción de los adolescentes	394
6.1 Apreciación de los adolescentes sobre las causas de las conductas disruptivas y las conductas violentas	394
7. Percepción de los adolescentes sobre la participación y relación de los padres con el centro de estudio	395
<b>6.4 Resultados cualitativos</b>	396
1. Percepción sobre los estilos educativos que predominan en las familias españolas	396
1.1 Roles educativos en la dinámica familiar	399
2. Percepción sobre las pautas y normas disciplinares ejercidas en el ámbito familiar	401
2.2 Percepción de los expertos sobre las pautas y normas por distinción de género de los hijos	406
3. Calificación según expertos y profesores sobre las conductas disruptivas y conductas violentas en las aulas	406
3.1 Diferencias de conductas disruptivas o conductas violentas de acuerdo al tipo de centro educativo según la opinión de los expertos	407
4. Percepción de expertos y profesores sobre las causas que originan las conductas disruptivas y violentas en los ámbitos educativos	408
5. Conocimiento sobre las pautas utilizadas en los centros educativos para intervenir, o prevenir las conductas disruptivas y violentas	411
5.1 Participación e intervención de los padres en el centro de estudio ante casos de conductas disruptivas y violentas	413
6. Estrategias y acciones adecuadas para resolver y/o prevenir los comportamientos disruptivos y violentos en las aulas, según la apreciación de expertos, profesores y padres	414
7. Preocupaciones educativas de los padres	418
8. Percepción de los padres sobre sus modos de actuar ante la sospecha de problemas de los hijos	429
9. Percepción de los padres sobre la comunicación con los hijos	430

	<b>Pág</b>
10. Apreciación de los padres sobre la relación con el centro de estudio de sus hijos	435
6.5 Análisis y discusión de los resultados	436
6.6 Resumen del capítulo	457
<b>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES</b>	460
<b>CAPÍTULO VIII: PROGRAMA EDUCATIVO DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA Y/O VIOLENTA</b>	465
8.1 Introducción	466
8.2 Justificación del programa	467
8.3 Objetivos del programa	469
8.3.1 Objetivo general	469
8.3.2 Objetivos específicos	469
8.4 Destinatarios	470
8.5 Metodología y procedimientos	471
8.5.1 Marco teórico	474
8.5.2 Núcleos temáticos	475
8.5.3 Periodicidad	478
8.6 Evaluación del programa	479
<b>CAPÍTULO IX: POSIBLES LINEAS DE INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA TESIS</b>	481
<b>Referencias bibliográficas</b>	483
<b>Anexos</b>	507



## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág</b>
Tabla 1: Resumen de conceptos	50
Tabla 2: Ambientes familiares según el estilo parental de Shaefer	74
Tabla 3: Estilos educativos según Baumrind	76
Tabla 4: Estilos educativos propuestos por Maccoby y Martin	79
Tabla 5: Características de los distintos estilos disciplinarios	90
Tabla 6: Conductas de riesgo de los hijos según el estilo educativo de los padres	96
Tabla 7: Factores de protección según el estilo educativo	98
Tabla 8: Manifestaciones de maltrato entre iguales	182
Tabla 9: Clasificación de las faltas de disciplina y sanciones	244
Tabla 10: Estructura de los instrumentos de recolección de información según la variable dependiente	292
Tabla 11: Resumen del contenido del capítulo	297
Tabla 12: Matriz factorial rotada para la evaluación del sistema familiar	302
Tabla 13: Matriz factorial rotada para la descripción de la madre	304
Tabla 14: Matriz factorial rotada para la descripción del padre	305
Tabla 15: Matriz factorial rotada para la comunicación familiar	306
Tabla 16: Matriz factorial rotada para las formas de control de la madre	307
Tabla 17: Matriz factorial rotada para las formas de control del padre	309
Tabla 18: Matriz factorial rotada para las conductas disruptivas y en el aula	311
Tabla 19: Matriz factorial rotada para motivos de las conductas disruptivas o violentas	313

	<b>Pág</b>
Tabla 20: Matriz factorial rotada para la relación padres - centro de estudio	314
Tabla 21: Fiabilidad de los factores	315
Tabla 22: Correlaciones del factor dimensión del sistema familiar * Conductas disruptivas y conductas violentas	316
Tabla 23: Correlaciones del factor características de la madre * Conductas disruptivas y conductas violentas	317
Tabla 24: Correlaciones del factor características del padre * Conductas disruptivas y conductas violentas	318
Tabla 25: Correlaciones del factor buena comunicación * Conductas disruptivas y conductas violentas	318
Tabla 26: Correlaciones del factor control de pautas y normas disciplinarias de la madre * Conductas disruptivas y conductas violentas	319
Tabla 27: Correlaciones del factor control de pautas y normas disciplinarias del padre * Conductas disruptivas y conductas violentas	320
Tabla 28: Correlación del factor causas externas-indirecta y causas externas-directas de la conducta * Conductas disruptivas y conductas violentas	320
Tabla 29: Correlaciones del factor satisfacción con el centro * Conductas disruptivas y conductas	321
Tabla 30: Relación conductas disruptivas * Para conseguir que los demás me teman	323
Tabla 31: Relación conductas disruptivas * Me gusta demostrar que soy el/la más fuerte	326
Tabla 32: Relación conductas disruptivas * Para conseguir admiración de los demás	328
Tabla 33: Relación conductas disruptivas * Me agredieron previamente	330
Tabla 34: Relación conductas disruptivas * Me insultaron previamente	332
Tabla 35: Relación conductas violentas * Para conseguir que los demás me teman	334
Tabla 36: Relación conductas violentas * Me gusta demostrar que soy el/la más fuerte	336

	<b>Pág</b>
Tabla 37: Relación conductas violentas * Para conseguir admiración de los demás	338
Tabla 38: Relación conductas violentas * Me agredieron previamente	341
Tabla 39: Relación conductas violentas * Me insultaron previamente	343
Tabla 40: Motivos de discusión con los padres * Conductas disruptivas	346
Tabla 41: Motivos de discusión con los padres * Conductas violentas	349
Tabla 42: Motivos de discusión * Sexo	353
Tabla 43: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos * Vinculación emocional	355
Tabla 44: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos * Control del padre democrático	358
Tabla 45: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos * Flexibilidad familiar	361
Tabla 46: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos * Control madre autoritaria	364
Tabla 47: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos * Control padre autoritario	367
Tabla 48: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas disruptivas, las conductas violentas y los datos sociodemográficos	373
Tabla 49: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas disruptivas, las conductas violentas y los estilos educativos	375
Tabla 50: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas disruptivas, conductas violentas y formas de control y normas disciplinares	377
Tabla 51: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas disruptivas y las causas que generan las conductas disruptivas	378
Tabla 52: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas disruptivas y la relación de la familia con el centro de estudio	379

	<b>Pág</b>
Tabla 53: Resumen de los resultados de la regresión por método jerárquico para la variable criterio Conductas disruptivas	381
Tabla 54: Resumen de los resultados de la regresión por método jerárquico para la variable criterio conductas violentas	383
Tabla 55: Resultados de ANOVA aplicada a las diferencias entre conducta disruptiva y conducta violenta * Edad	385
Tabla 56: Resultados de ANOVA aplicada a las diferencias entre conducta disruptiva y conducta violenta * Tipo de Centro	386
Tabla 57: Resultados de ANOVA aplicada a las diferencias entre conducta disruptiva y conducta violenta * Curso	387
Tabla 58: Resultados de ANOVA aplicada a las diferencias entre conducta disruptiva y conducta violenta * Vive con	388

## INTRODUCCIÓN

En el siglo XIX, surgieron los primeros aportes sociológicos referentes al concepto de cambio social como progreso permanente, en lo social. Uno de ellos el propuesto por Comte quien lo llamó “dinámica social”, y es “la capacidad de una o varias poblaciones determinadas que actúan al mismo tiempo, de variar estructuras de diversa importancia para acomodarse a diferentes momentos históricos de su existencia” (1998, p. 92). Para este autor el proceso de evolución de las sociedades a grandes escalas o en pequeñas variaciones ocurre de forma lineal y progresiva. Y para Spencer, el cambio social que llamó “evolución” es un concepto naturalista, “donde todo cambia de lo simple a lo complejo a través de diferenciaciones sucesivas” (1972, p.40). Para este sociólogo, los cambios se producen en función de la integración, la heterogeneidad, la definición y la coherencia. Y sostiene que los procesos de cambio no tienen por que ser lineales en el tiempo como sustentaba Comte, puesto que podrían suceder retrocesos o estancamientos en el proceso evolutivo.

Podríamos decir que, el cambio social es una alteración apreciable de las estructuras de la sociedad que se produce en ella a diferentes ritmos y que generan variedad de consecuencias que podrían afectar la forma de vivir y de ver el mundo de quienes componen determinados grupos sociales. En este sentido, las aportaciones de estos dos sociólogos del siglo XIX son completamente vigentes. Hemos visto y estamos viviendo cambios sociales en la evolución, o adaptación de las sociedades de acuerdo a necesidades particulares según determinados momentos históricos. Los cambios más significativos se

aprecian en la globalización, la democratización, la modernidad, el desarrollo y crecimiento económico de los países y la innovación, entre otros.

Entre los cambios sociales que se han producido más rápidamente durante el último decenio del Siglo XX y el primer decenio del Siglo XXI se observa en las familias. En ellas se aprecia que hay ausencia de contacto con otros miembros de la familia extensa, o con los vecinos, estar fuera de casa se impuso ante la vida familiar, la mujer se incorpora en el mercado laboral remunerado, hay prioridad en el auge de las profesiones y oficios, el éxito es visto como necesidad sin distinción de géneros, la fragilidad e inestabilidad del matrimonio frente a la separación o el divorcio, el desequilibrio que encuentran los padres<sup>1</sup> entre trabajo, realización personal, cuidado y educación para atender a los hijos y el descenso de natalidad, “de ahí que la mayoría de los adolescentes de hoy son hijos únicos” (Elzo, 2008, p.7).

A pesar de estos cambios que se han producido respecto a la familia, esta sigue siendo la plataforma de interacción social y el único sistema en el que el individuo participa durante toda su vida. Ella ha mantenido el cumplimiento de sus funciones económica, protectora, de socialización del individuo, de desarrollo social, emocional, cognoscitivo y su función educativa. En especial, sobre esto último, se desprende el contenido y relevancia de la información de la presente investigación, es decir, centrarnos en la posible relación entre los estilos educativos familiares y las conductas disruptivas o violentas que presentan los adolescentes en sus ambientes educativos.

---

1. Para que la lectura del texto resulte más sencilla se ha evitado utilizar conjuntamente el género masculino y femenino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así cuando se habla de padres, se entiende que se refiere al padre y la madre.

Si continuamos refiriéndonos sobre los cambios sociales, estos también se advierten en los estilos de educar de los padres a sus hijos. Las familias actuales han pasado de una dinámica de cierta autoridad y rigidez a una de extrema permisividad, centrada en los derechos de los hijos, pero poco en sus deberes, pareciera que los padres no saben decir no. Esto, en palabras de Sánchez, Ridaura y Arias (2010, p.17) es “... no poner límites y dejar hacer, abortando a una correcta maduración”.

Los hijos necesitan de las reglas o límites en dos sentidos: primeramente, para poder moverse con cierta libertad, y en segundo lugar, para definir el rol de autoridad de la persona que los asigna. En nombre de los límites se han definido las formas más comunes y extremas de ejercer la autoridad sobre los hijos. Una consiste en ordenar lo que se tiene que hacer, muchas veces sin reparar en los intereses, características individuales, o necesidades del hijo. En el otro extremo, se encuentra la flexibilidad en la imposición de límites sin mediar ningún tipo de sanción, vicio propio del estilo educativo permisivo. Aquí subyace la denominada por algunos “la generación consentida” (De Miguel y De Miguel, 2002), a la que se da todo lo que pide, según la cual, los hijos son poco supervisados y los padres delegan el aprendizaje de la disciplina en la escuela.

En este sentido, algunas investigaciones concluyen que los actuales estilos educativos en los que se da una relación tan igualitaria entre los padres y los hijos, acaba produciendo un desequilibrio en la relación padres – hijos, si el estilo educativo no muestra equilibrio entre el soporte afectivo y el grado de control, creando carencias por un lado, o excesos de autoridad y severidad por otro, puede convertir las conductas en desviadas (Cottrell, 2001).

Según el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2003); hay relación entre el comportamiento agresivo de los hijos y la disciplina estricta que encuentran en su casa, lo que produce cierta inestabilidad hacia los demás y actitudes llenas de prejuicios. Y en los hogares donde los padres no se ponen de acuerdo respecto a los métodos educativos, los hijos suelen presentar problemas escolares y de comportamiento con más frecuencia que otros (Blair, Jones, y Simpson, 1979).

Otras investigaciones encuentran relación entre las conductas delictivas de los adolescentes o las fugas de casa, como consecuencia de límites demasiado estrictos e inflexibles (Minuchin *et al.*, 1967, citado por Fischman, 2011); y que los hijos que sufren un inadecuado estilo educativo, se relacionan con los iguales que tienen problemas de adaptación social (Patterson, DeBaryshe, y Ramsey, 1989). Si profundizamos sobre las causas de la delincuencia, existen diversas y variadas teorías sociológicas, psicológicas y criminológicas que señalan que la presencia de una familia inestable, desorganizada o disfuncional, y con ausencia de normas de conducta, favorecerá el desarrollo de tendencias antisociales persistentes, ya que los estímulos nocivos facilitan que el joven introduzca modelos negativos y recurra a ellos como forma de vida.

Nada marca más la conducta del hijo y su futuro comportamiento que lo que ha venido observando en su entorno más inmediato, esto es, el comportamiento que ve en sus padres o adultos responsables de su crianza. La Teoría del Aprendizaje Social propuesta por Bandura y Walters (1970) afirma que las conductas que las personas muestran son aprendidas por la observación sea deliberadamente, o inadvertidamente a través de la



influencia. Por ello, para sugerir medidas preventivas en los adolescentes debemos observar el medio familiar y social más próximo a ellos.

La familia, ha perdido algunos elementos que la conforman ante los dilemas entre permisividad Vs. autoridad en conflictos cotidianos, con tensiones en la comunicación padres e hijos generadas por la hora de regresar a casa por la noche, los estudios, la hora de levantarse, el uso del dinero, el trabajo doméstico, el consumo de alcohol y drogas, las amistades, la regulación sobre el uso del móvil e Internet, los modales, la forma de vestir o el pelo y las ideas o creencias (Meil, 2006; CIS, 2005). Una vez detectado el conflicto, es significativo que los padres recurran a algún tipo de ejecución de control. De hecho, recurrir a ello provoca un notable grado de aceptación social, y solo serán rechazadas aquellas actuaciones que vayan en contra de la integridad física y psíquica de los hijos en extremo.

En este sentido, España acoge la prohibición del uso de cualquier forma de violencia con los niños y niñas propuesta en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989. La legislación actual propone que los padres o “Los tutores ejercerán su cargo de acuerdo con la personalidad de sus pupilos, respetando su integridad física y psicológica” (*subrayado nuestro*) (artículo 268, Ley 54/2007 del 28 de diciembre de Adopción Internacional). Esta interpretación pretende crear en padres y tutores una conciencia del problema a favor de una educación exenta de violencia.

Sin embargo, algunos estudios demuestran que el 20% de los padres se declaran desbordados por la educación de los hijos y el 13% se sitúa en familias con un estilo de educación autoritario (Meil, 2006); el 25,6% los padres han reconocido que es necesario pegar un bofetón a sus hijos para imponerles disciplina (CIS, 2005); y que a medida que es mayor el grado de autoritarismo de la persona, más justifica las distintas formas de violencia (Save de Children, 2004).

A medida que los hijos crecen, se produce disminución de implicación en sus vidas por parte de ambos padres y en los conflictos al final de la adolescencia (Mortico, Fuentes y Bersabé, 2001), también se produce menor grado de control y supervisión sobre ellos; este cambio de proceder de los padres es perfectamente coherente con el proceso de desarrollo de su hijo. Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, (2009), alegan que, cuando los hijos crecen, los padres utilizan en mayor medida estrategias disciplinarias inductivas, basadas en el razonamiento, en la interacción verbal y en el manejo de reforzadores, que aquellas estrategias disciplinarias fundadas en la interacción física, o la imposición del poder. Es posible que esta poca implicación que alegan los padres en favor de una independencia y autonomía de sus hijos sea malinterpretado por estos como una dejadez por parte de los padres, lo que pudiera convertirse en un desencadenante del conflicto entre escolares con comportamientos disruptivos en el aula.

Los hijos perciben también, los estilos educativos de sus padres. Algunos investigadores citados por Rodríguez *et al.*, (2009) han señalado que tanto hijos e hijas perciben a la madre de manera positiva en los aspectos democráticos de crianza, siendo más

comprensivas, más cariñosas, más controladoras, con estilos de disciplina más flexibles e igualitarios, menos severas y más centradas en ellos. Los varones perciben al padre como más autoritarios, rígidos, severos, restrictivos y formales, con métodos de disciplina más severos y están claramente orientados a proporcionar consejos prácticos y guías de comportamiento. Estas apreciaciones sobre padres y madres, podrían tener una relación con las conductas disruptivas o violentas en los espacios escolares.

El mundo de la escuela supone para el alumno una ruptura de las reglas de juego que hasta entonces conocía (Parson, 1984). La escuela anticipa al alumno cómo va a ser tratado por la sociedad y su función consiste en que chicos y chicas interioricen esas reglas de juego. Sin embargo, el adolescente que no ha vivido un modelo de participación, que crece en ambientes familiares desestructurados, sin modelos parentales claros y competentes, sin relación, ni diálogos fluidos y constantes, difícilmente asumirá las normas de convivencia regladas de un centro educativo (Gómez, 2009).

La escuela es el segundo agente socializador de relevante importancia en la vida de una persona, puesto que se pasa una gran parte del tiempo en ellas. Pareciera que, atribuyendo esta premisa de permanencia de tiempo de los hijos en las instituciones educativas, los padres le han delegado la tarea educativa y formadora, obviando que estas instituciones dan continuidad y complementan su tarea educativa y su función no es sustituirles. Uno de los cambios sociales más relevantes que se han producido en las escuelas, se encuentra en el hecho que se están viendo obligadas a resolver problemas personales y sociales que son asignaciones propias de las funciones familiares.

En las instituciones educativas se encuentran adolescentes que son sensibles a cualquier acontecimiento, en especial los negativos que ocurren en su núcleo familiar y estos a su vez pueden influir de manera que pueden transformarse en conductas disruptivas o violentas en las aulas, ya que es allí donde se producen múltiples interacciones entre los pares y los adultos, desarrollándose una dinámica que activa los procesos de socialización. Entonces, corresponde al profesor asumir el control de estos jóvenes, intentando la mayoría de las veces solucionar el comportamiento de los alumnos.

En este sentido, algunas investigaciones señalan los conflictos que se presentan en las instituciones españolas. Las diversas Memorias Estatales presentada por el Defensor del Profesor, durante los períodos 2010-2011 a 2014-2015, señalan los principales problemas a los que se enfrenta el docente: la falta de respeto, problemas para dar clases, acoso y amenazas de alumnos, acoso y amenazas de padres y las conductas agresivas hacia alumnos y profesores. Además, para Ruggiero (2009) son los daños materiales dirigidos a la institución, y la violencia dirigida al profesorado y a los alumnos. Y Campuzano (2005) señala que son las agresiones verbales y los actos de disrupción los problemas a los que deben enfrentarse los profesores en sus aulas.

Los datos ofrecidos nos permite observar que algunas conductas de los jóvenes en las aulas se han mantenido en el tiempo, sólo que, a diferencia del pasado, los profesores comienzan a hacerlas visibles. Especial mención sobre la participación de los padres del alumno, no como favorecedor en la solución de los conflictos, sino como parte del conflicto en sí. El Estudio Cisneros VIII sobre acoso y violencia escolar (citado por Oñate y Piñuel, 2007)

señala como primera causa de violencia en las aulas según los profesores, el abandono de la tarea educativa por parte de los padres (76,04%). La participación de los padres con el medio escolar es un elemento clave para afrontar los acontecimientos que allí pudieran suceder. Sin embargo, algunos padres no tienen tiempo para asistir a las reuniones pautadas y son pocos los que participan activamente con la comunidad escolar.

Por otra parte, en la mayoría de los centros escolares, no hay estrategias adecuadas para afrontar la conflictividad. Ante situaciones de conflicto, se ofrecen respuestas conocidas, o soluciones estandarizadas como, dar un parte, la expulsión del aula, la notificación y citación a la familia, o la expulsión del centro educativo. Creemos que el proceso debería ser diferente, partiendo del análisis sistemático – situacional del conflicto y los involucrados, que promueva en ellos cambios progresivos. En los currículos se debe abogar por cambios estructurales con programas especiales que enseñen a docentes y alumnos aplicaciones educativas para reforzar valores como, el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso, el respeto y afecto, el sentido común, el trabajo en equipo y se enseñe además el manejo de situaciones con estudiantes violentos sobre la resolución de conflictos y la enseñanza de hábitos de conducta no agresiva.

En los últimos años se ha venido implementando en las instituciones educativas españolas, la mediación escolar como técnica de resolución de conflictos, proceso que se activa luego de ocurrido un evento en las aulas, o espacios del colegio y siempre bajo la condición del común acuerdo entre las partes. Proceso que es favorable, sin embargo, lo ideal sería poner en práctica dentro del currículo escolar aplicaciones educativas que se orienten a la

prevención y no aparición de conductas disruptivas y violentas en los espacios escolares. Pero para conseguir cambios positivos, tanto en el estudiante como en la comunidad educativa, será necesario involucrar a padres como intermediarios para reducir las conductas de riesgo.

En definitiva, el desarrollo del trabajo que hemos realizado ha estado dirigido a indagar profundamente sobre todos los aspectos aquí planteados, la dinámica familiar según los estilos educativos, la opinión y manifestación de conductas de los hijos hacia los padres, pares y profesores, la conflictividad escolar y los paliativos para prevenir, e intervenir en algunas conductas.

Los temas a desarrollar se encuentran estructurados en ocho capítulos, los cuales sistemáticamente nos aportan la información necesaria. El capítulo primero define y aclara todos los conceptos relacionados con el tema de la autoridad, la disrupción, la violencia, la agresividad, el conflicto, entre otros. En el capítulo segundo, se desarrolla todo lo referente a las familias, sus cambios y procesos de evolución, sus tipos, las características de la familia española, y los estilos educativos. El capítulo tercero, informa especialmente sobre la etapa de la adolescencia, la relación con la familia y los grupos pares.

El capítulo cuarto refiere la información pertinente a los centros educativos, la problemática en materia de disrupción y violencia, la evaluación que se ha realizado en esta materia y las soluciones que desde los centros se ofrecen. En el capítulo quinto, se plantea todo lo referente a la metodología seguida en la investigación empírica, para poder

comprobar la relación entre los estilos educativos parentales y las conductas disruptivas o violentas en las aulas. Aquí se detallan los objetivos e hipótesis de la investigación, las poblaciones y muestras a estudiar, los instrumentos utilizados, su aplicación y las técnicas de la metodología mixta empleada.

El capítulo sexto, hace referencia a la descripción y discusión sobre los análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos y su relación con los objetivos e hipótesis propuestas en la investigación. El capítulo séptimo expone las conclusiones de la investigación. El capítulo octavo presenta un Programa educativo de intervención y prevención de la conducta disruptiva y violenta, con la finalidad de sugerir aplicaciones educativas para utilizar en los centros escolares y en los hogares, con la finalidad de ayudar tanto al personal educativo, como a los padres a la hora de intervenir sobre las conductas disruptivas, por último el capítulo noveno presenta algunas sugerencias de investigaciones futuras a la tesis.

**PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN  
BIBLIOGRÁFICA Y DOCUMENTAL**



# **CAPÍTULO I**

## **CONCEPTOS BÁSICOS**

### **1.1 Introducción**

### **1.2 Definición de términos**

#### **1.2.1 Autoridad**

#### **1.2.2 Autoritarismo**

#### **1.2.3 Disciplina**

#### **1.2.4 Obediencia**

#### **1.2.5 Conflicto**

#### **1.2.6 Disrupción**

#### **1.2.7 Agresividad y agresión**

#### **1.2.8 Violencia**

### **1.3 Resumen del capítulo**

# **CAPÍTULO I**

## **CONCEPTOS BÁSICOS**

### **1.1 Introducción**

Una buena parte de la vida de los seres humanos se encuentra establecida por la necesidad de tener conocimiento sobre las situaciones y los objetos que le rodean, bien sea para adquirir nuevos conocimientos, para profundizarlos si ya son conocidos, o bien para corregirlos. El poder diferenciar conceptos y definiciones, permite hacer distinciones de utilidad en la comprensión profunda de éstos y sus aplicaciones; además, disminuye el estrés y la ansiedad desde el punto de vista psicológico que pueda generar la desinformación en las personas.

El tema que nos hemos propuesto investigar, se encuentra enmarcado dentro de una amplia gama de definiciones que se prestan a ser tratadas como sinónimos en algunos casos, motivo por el cual en ciertas oportunidades se generan errores al momento de implementar el control, al no tener un correcto manejo de los conceptos.

En el presente capítulo intentamos definir y diferenciar los conceptos de autoridad, poder, persuasión y liderazgo, autoritarismo, disciplina, obediencia, conflicto, conductas disruptivas, agresividad, agresión y violencia, para entender los roles y las formas de comportamiento tanto de alumnos, padres y profesores en el presente tema de investigación.

## 1.2 Definición de términos

Es preciso que en temas como el que se desarrolla en la investigación se presenten algunas confusiones respecto a ciertos términos. Es recomendable hacer precisiones sobre aquellos que refieren a la autoridad y al autoritarismo<sup>2</sup>, la disciplina, la obediencia y el castigo. En materia escolar, se debe prestar atención a conceptos como disrupción, conflicto, violencia y agresividad.

### 1.2.1 Autoridad

Este término proviene del latín *auctoritas* según los romanos (Pimentel, 2007), significa poder que emana de uno mismo y que los otros reconocen. Para los romanos, quienes proveían la autoridad “eran los ancianos, el Senado o los patres, que la habían obtenido por su ascendencia y por su tradición de quienes habían fundado todas las cosas posteriores, de los antepasados, a quienes por eso los romanos llamaban mayores” (Toral, s.f).

Desde entonces, se considera que quienes están en posición de la autoridad hacen cumplir, confirman o sancionan una línea de acción o de pensamiento. Las definiciones modernas sobre autoridad son de lo más variadas. Así, encontramos algunas como las siguientes:

---

2. No profundizaremos en el autoritarismo como un movimiento, ideología o regímenes políticos, simplemente, se hace una concepción sobre el mismo para poder interpretarlo o distinguirlo como un elemento que pudiere estar presente en las figuras de autoridad sobre los adolescentes.

- El atributo de una persona, cargo u oficio que otorga un derecho a dar órdenes (Zabludovsky, 1995).
- Una relación entre los cargos de superior y subordinado (Zabludovsky, 1995).
- Una cualidad que hace que una orden se cumpla (Peabody, 1975).
- O poder de hacerse obedecer (Guillote, 2003).

Como se observa, la autoridad es una condición socialmente otorgada a personas que adquieren ciertos cargos, de quienes se espera que “establezcan algunas pautas, orienten u organicen el accionar o la tarea, establezcan los límites y de algún modo provean las formas de evaluar la realidad” (Barreiro, 2009, p.74). Pensar, informarse, decidir, comunicar claramente y hacer cumplir, son fases en el ejercicio de la autoridad, prescindir de una de ellas puede llevar a la improvisación y por consiguiente al autoritarismo o al abandonismo (Oliveros, 1979), y las condiciones no son ni la arbitrariedad, ni la violencia.

Podemos deducir a partir de lo expuesto las características básicas de la autoridad, esto es:

1. La existencia de una persona real.
2. La presencia de aquellos que obedecen.

3. El espacio institucional real en el que la relación es efectiva, es decir, donde su legitimidad es establecida y aceptada.

La autoridad en cuanto es legítima se sustenta en las leyes, es una relación de órdenes y obediencia, en la cual aquella tiene el derecho de mandar y los otros la obligación de obedecer. Al ser legitimada, pueden presentarse de dos formas según Bochenski (1979): por un lado, tenemos la **autoridad epistemológica** “la del que sabe y conoce la realidad, tiene en su ámbito unas proposiciones no emite órdenes, el portador no es un superior, por lo que no puede ni debe prescribir al sujeto actuación alguna” (p.172). Esta autoridad se caracteriza porque el portador realmente conoce su ámbito y se sabe competente en el mismo y porque sus proposiciones son aceptadas por el otro.

Por otro lado, tenemos la **autoridad deontológica**, “no es la de quien más sabe acerca de algo, sino la que corresponde al que preside” (Ídem). Su contenido se basa en órdenes o reglas de conducta, la aceptación por parte del otro está ligada a un objetivo o fin práctico; por ello cumple cabalmente las órdenes que le han sido impartidas, ya que las cree condición indispensable para alcanzar el objetivo. Es decir, esta autoridad persiste mientras la otra persona crea que su obediencia es condición necesaria para alcanzar su objetivo. Es en este tipo de autoridad donde se encuentra representada la función de los padres y profesores y el cumplimiento de órdenes por parte de los adolescentes que pretenden alcanzar un fin.

La atribución de autoridad siempre tiene un contenido "subjetivo", porque involucra no solamente a las personas que mandan, sino también a las que obedecen. Su aceptación, mantenimiento y continuidad dependen del reconocimiento que se les hace a las personas que ocupan distintos cargos.

El término autoridad, frecuentemente se le vincula con conceptos como: poder, persuasión o liderazgo. Veamos a continuación sus diferencias.

### **A) Autoridad y poder**

El término poder es un concepto más amplio que el de autoridad, pues consiste en la probabilidad de tomar decisiones que pudieren afectar la vida de otro pese a la resistencia de este. Su uso frente a un individuo, puede hacerse efectivo cuando se apela a los temores, a las sanciones físicas, a la persuasión, a la manipulación o al compromiso (Zabludsky, 1993).

Así se expresa sus diferencias en el siguiente cuadro:

<b>Poder</b>	<b>Autoridad</b>
Se ejerce con fuerza y su soporte es la violencia	El uso de la fuerza o violencia está legitimado, lo que minimiza el uso de medios de coerción
Se dan relaciones asimétricas entre la fuerza y la manipulación	

Dicho de esta forma, "cuando un sistema de autoridad se desmorona, o un individuo dado pierde su autoridad, debe recurrirse al poder para asegurar su conformidad..." Peters (1967, p. 10). Es decir, "cuando se usa la fuerza es que la autoridad ha fallado" (Zabludovsky, 1993, p. 6). En lo que respecta a esta última cita, es donde observamos a algunos padres y profesores ejercer su autoridad traducida como una forma de poder.

Las diversas formas de uso del poder como métodos, por parte de las figuras de autoridad pueden apreciarse en los siguientes tipos:

- **Poder legítimo:** el adulto ordena al hijo que lleve a cabo una conducta y éste la realiza “porque él lo dice”, y entonces el poder del adulto es legitimado.
- **Poder generado por las recompensas:** el hijo realiza la conducta ordenada por el adulto porque éste controla y administra las recompensas sociales o materiales.
- **Poder utilizado coercitivamente:** el adulto usa amenazas y castigos para conseguir un fin.
- **Influencia como fuente de poder:** el hijo realiza la conducta indicada por el adulto porque comparte con este muchas características; es decir, el adulto tiene el poder de servir de referencia al hijo e influye sobre éste.

- **Poder fundamentado en la pericia:** el hijo realiza la conducta indicada por el adulto, porque éste le proporciona instrucciones, ejemplos y modos concretos de actuar. (Olivares, Alcázar y Olivares, 2006)

## B) Autoridad y persuasión

Sus diferencias se aprecian en el siguiente cuadro:

Autoridad	Persuasión
<p>Se ejerce siempre jerárquicamente, su función es asegurar el cumplimiento de las órdenes.</p> <p>La relación autoritaria es reconocida tanto por los que mandan como por los que obedecen y cada uno tiene un lugar jerárquicamente definido.</p>	<p>Su función es presentar argumentos por medio de relaciones igualitarias para cambiar a la otra persona de actitud, comportamientos, creencias, etc.</p>

## C) Autoridad y liderazgo

El término liderazgo comúnmente se ha utilizado para referirse a los atributos o cualidades que ciertas personas poseen y que son intransferibles, como la habilidad, la destreza y el prestigio personal; actúan en movilizaciones colectivas que buscan la transformación social. Por su parte, la autoridad hace referencia al ámbito propiamente institucional.



Las diferencias se expresan en el siguiente cuadro:

Autoridad	Liderazgo
Demanda o exige que se cumplan sus disposiciones con base en el fundamento legítimo y en el orden jerárquico.	Pide o espera que lo sigan, y esto depende de cualidades personales y la situación misma.

Hemos comenzado matizando todo lo concerniente a la autoridad, para poder entender el ejercicio de las funciones de los padres frente a los hijos, las cuales en oportunidades se malinterpretan como el poder que tienen los padres sobre estos. Es cierto, no obstante que los padres tienen dos poderes muy especiales, por un lado, el de tomar decisiones influyentes en el comportamiento de los hijos y, por el otro, el de sancionar. Como bien dice Oliveros (1979), “los padres tienen autoridad por el hecho de ser padres. Pero la autoridad se mantiene, se pierde, o se recobra por el modo de comportarse” (p. 48).

Esto podría indicarnos que los padres no tienen un conocimiento exacto sobre qué es la autoridad y cómo se ejerce, quizás por ignorancia, o bien por pasividad, esto es, no querer complicarse la vida frente a las conductas de sus hijos. Es posible que les esté faltando: energía, constancia, resistencia a las frustraciones, serenidad, capacidad de decisión, seguridad, firmeza y perseverancia, que les permita ejercer la autoridad. Como consecuencia, hay padres que en el obligado ejercicio de su autoridad actúan con miedo (Oliveros, 1979), lo que les impide ser oportunos para poder prever las conductas o problemas de sus hijos.

### 1.2.2 Autoritarismo

En términos generales, el autoritarismo es una modalidad del ejercicio de la autoridad en las relaciones sociales por parte de algunos de sus miembros, en la que la pretensión de ser obedecido incondicionalmente es vista por quien detenta el poder como legítima (Lhullier, 1995), y en la cual se extreman la ausencia de consenso, la irracionalidad y la falta de fundamentos en las decisiones, donde apenas hay sitio para la libertad.

En el plano psicológico, se define el autoritarismo como “una tendencia general a colocarse en situaciones de dominancia o sumisión frente a los otros como consecuencia de una básica inseguridad del yo” (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, 1950, p. 27). Es un mecanismo de evasión, con una tendencia a abandonar la independencia del yo individual propio, para fundirse con algo o alguien exterior a uno mismo (Ovejero, 1982). De ese modo, es:

Una dimensión de la identidad que integra actividad y consciencia, mediadas por el lenguaje, el pensamiento y las emociones, ancladas en una representación heterónoma de la vida social, bien como una ética que se caracteriza por la valoración de la obediencia y de la autoridad (Lhullier, 1995, p.75).

De los conceptos sobre autoritarismo, podemos deducir que una persona es autoritaria porque:

- tiene una tendencia fuerte a generar sumisión y la dependencia;

- tiene una tendencia a someter a los demás, consecuencia de sus sentimientos de inferioridad;
- es arbitraria e impulsiva en la toma de decisiones;
- censura las opiniones de los otros;
- restringe las libertades individuales y de movimiento;
- emplea métodos de control obligatorios;
- es una persona poco reflexiva en las soluciones y dada a los castigos; y
- las oportunidades de diálogo que pudiera ofrecer son inexistentes.

Por otro lado, el problema se presenta en los otros, quienes tienen la creencia de que la autoridad tiene el derecho a disponer de sus comportamientos y que ellos tienen la obligación moral de obedecer. Esto les causa miedo, rabia o la sensación de que se está cometiendo una gran injusticia de la que no saben cómo librarse.

En resumen, para tenerlo presente en la investigación, hemos concretado que tanto autoridad como autoritarismo llevan implícita la misma finalidad, que consiste en el cumplimiento de la obediencia, pero la diferencia se encuentra en los medios para obtenerla. Así se expresa en el siguiente cuadro:

Autoridad	Autoritarismo
<p>Cualidad personal, generalmente de prestigio y crédito, que se adquiere y reconoce por su legitimidad y competencia en alguna materia.</p> <p>Su ejercicio no se impone, sino que se atrae, sin obligar por la fuerza.</p>	<p>La obediencia (sumisión forzada) es producto del excesivo abuso de la forma de ejercer la autoridad.</p> <p>Basada en la imposición, no en el consenso.</p>

### 1.2.3 Disciplina

A partir de ahora no nos centramos en quienes ejercen la autoridad o el control, sino en quienes aceptan o no cumplir las normas o reglas, condición conocida como disciplina y obediencia.

El origen etimológico de la palabra disciplina, proviene del término latín *discipulus*, que significa discípulo, es decir, quien recibe una enseñanza de otro. Si observamos desde su raíz, dentro de la palabra ya existe la relación autoridad - subordinación, pues una persona enseña o dirige y otra obedece. Sin embargo, sobre la disciplina hay múltiples definiciones, todas ellas traen consigo la misma finalidad: instruir a alguien para conseguir un bien. Así, tenemos entre sus definiciones:

- Doctrina o instrucción sistemática a una persona (Diccionario de la Lengua Española, 2014).
- Capacidad de actuar ordenada y tenazmente con el fin de obtener un bien (López, 2007).

Este término puede tener una connotación negativa por la necesidad de mantener el orden (garantía de que las instrucciones se lleven a cabo), regulado a menudo a través de una sanción. Es aquí donde la disciplina ejecutada por algunos padres, o figuras de autoridad sobre los adolescentes, se asocia directamente con el **castigo**, que puede ser una sanción o pena impuesta a una persona que está causando continuas molestias (causa por la que se ejecuta una acción, que puede ser tanto física como verbal, directa o indirecta), olvidando que el real sentido de la disciplina es formar y educar.

Algunas características que podemos señalar sobre la disciplina son:

- conduce al desarrollo al sentido de responsabilidad;
- forma actitudes positivas para la cooperación, según el nivel de madurez de la persona; y
- perfecciona la atención, el intelecto, la voluntad, la dirección de las emociones y la formación de hábitos.

Es preciso tener en cuenta que la disciplina no es algo independiente ni separado del proceso de enseñanza, sino que ella en sí es una parte integral de ese proceso educativo que le corresponde aplicar a padres, profesores, guías o tutores. Según los criterios de aplicación de ese proceso de enseñanza, podremos observar las conductas de los adolescentes.

El comportamiento opuesto que puede manifestarse en el hogar, el colegio, o lugares diversos, sería la **indisciplina**, es decir, aquellas acciones, palabras, actitudes, gestos y reacciones que son contrarias a las normas disciplinarias discutidas con los adultos para cumplir una buena convivencia. Por lo general, se producen por falta de conformidad con las normas del hogar, del colegio, por ausencia de participación en la puesta en marcha de las normas, por inmadurez, o por la inexperiencia para calcular las consecuencias de sus acciones y actitudes.

En concreto, el fomento de la disciplina en los adolescentes, dependerá de los métodos que utilicen las figuras de autoridad para que los menores los acepten de manera responsable y los reproduzcan correctamente en lo posible en su vida diaria.

### 1.2.4 Obediencia

El término obediencia proviene del latín *oboedientia* que significa cualidad del que escucha. Al igual que su acción *obedecer* implica en cierta forma aceptar y cumplir la voluntad de una autoridad, el acatamiento de instrucciones, el cumplimiento de una demanda, o la renuncia a algo que se prohíbe.

Si hacemos mención a la obediencia que se cumple por parte de los niños o adolescentes, es el producto de la natural posición subordinada hacia los padres, resultante de su proceso de integración familiar. En este sentido, es posible que ellos obedezcan alguna norma aún no estando de acuerdo del todo, sólo por el deber de ser cumplido. Los hijos son conscientes de las relaciones jerárquicas y saben que de no hacerlo, su desobediencia les acarreará algún tipo de sanción. En pocas palabras, el poder del que manda depende absolutamente del que obedece.

La característica primordial de la obediencia se liga a la libre elección para aceptar las disposiciones o normas de una autoridad. Esta decisión personal de obedecer, muchas veces se considera como **sumisión**, que no es más que una relación de poder en la cual un sujeto acepta someterse a la voluntad de otra persona, aunque esa voluntad vaya en contra de sus deseos.

Las diferencias entre ambos conceptos se aprecian en el siguiente cuadro:

Obediencia	Sumisión
Es una acción que se debe hacia la autoridad que ejerce de manera correcta el poder que tiene.	Es una actitud. La persona sumisa reconoce el hecho de que la autoridad es importante y necesaria.
La persona es obediente según la buena actuación de aquellos que ejercen la autoridad y de ser necesario existe la confrontación.	La persona sumisa no tiene opinión propia y si la tiene no es capaz de posicionarse frente a ella por miedo a las consecuencias.

En resumen, los adolescentes serán capaces de ser disciplinados, obedientes o sumisos de acuerdo al referente de autoridad, de ahí el éxito o fracaso de los estilos educativos que en ellos se implementen.

### 1.2.5 Conflicto

Esta palabra proviene del término latín *conflictio* cuyo significado es: combate, lucha, pelea. Existen varias acepciones sobre esta expresión, en las que conflicto es:

- Una confrontación de intereses, opiniones y/o creencias entre varias personas o grupos (Uruñuela, 2006).
- Una situación en la que dos o más individuos con intereses contrapuestos entran en confrontación, oposición, o emprenden acciones mutuamente antagonistas, con el objetivo de neutralizar, dañar o eliminar a la parte rival (Casanova, Feíto, Serrano, Caña y Durán, 2012).



- Son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses o valores son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos y donde la relación entre las partes puede salir favorecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto (Alvarado *et al.*, 2009). Esta es la definición más completa desde el punto de vista psicológico y educativo y que hemos tenido en cuenta en la investigación.

Las características que deducimos deben estar presentes para que ocurra un conflicto, son:

1. Que exista una situación proclive a ello, preferiblemente real.
2. La interacción de dos o más personas que entran en oposición por particulares intereses.
3. Que esos intereses sean incompatibles.
4. Que genere una serie de emociones y sentimientos.
5. Que la relación entre las partes termine favorecida o perjudicada.

Según Ortega (2010), existen dos características adicionales al conflicto: la utilización directa o indirecta del poder y la ineficacia normativa.

Todas estas características son de fácil apreciación en el ambiente escolar. También se debe tener presente que el surgimiento de un conflicto puede provocar dos resultados, uno **positivo**, donde el conflicto es esencial y necesario en las relaciones humanas, dando así la oportunidad de desarrollo personal y de mejora de la convivencia; y otro **negativo**, donde una de las partes experimenta los resultados como potencialmente nocivos a nivel personal. Sobre este último, es donde ponemos mayor énfasis dentro de la investigación, por ser el que más atención requiere a la hora de buscar soluciones adecuadas.

El conflicto negativo, según Fernández (1998), tiene características muy particulares. En concreto:

1. Produce coste personal.
2. Disminuye la comunicación y cuando se usa es para intimidar al otro.
3. Provoca una actitud hostil y sospechosa que incrementa las diferencias.
4. Las normas de relación interpersonal se vuelven irrealizables.
5. Genera incomodidad en las personas cuando surgen las diferencias.

También se debe tener presente que, dentro de cada conflicto, existe la interacción de factores culturales, estructurales y de comportamiento de las personas involucradas en

ellos. Los factores de comportamiento forman parte de la suma de los dos primeros y se materializan en conductas agresivas de tipo físico o verbal (Astor, 2005). Estas conductas se presentan esquematizadas según Fisas (1998) en seis fases, las cuales siguen una secuencia ascendente respecto al nivel de tensión y de lucha entre las partes enfrentadas, y que, de llegar a ser identificadas a tiempo, podrían anticipar el conflicto. Las fases son:

- 1. Incomodidad:** es la sensación intuitiva de que alguna cosa no va bien.
- 2. Insatisfacción:** se trata de una autopercepción, en la que una de las partes no se siente a gusto ante una nueva situación. En este punto se producen discusiones momentáneas.
- 3. Incidentes:** pequeños problemas que implican discusiones, resentimientos y preocupaciones, ya que no se tienen en cuenta o se dejan a un lado.
- 4. Malentendidos:** las partes hacen suposiciones, generalmente a causa de una mala comunicación, o sobre percepciones diferentes de una misma situación.
- 5. Tensión:** la situación se rodea de prejuicios y actitudes negativas de la otra parte implicada.
- 6. Crisis:** las partes actúan ante la situación de manera unilateral. Se pierden las buenas formas dando paso a los insultos, la violencia, la lucha abierta, etc.

Cuando se está en la última fase, podemos decir que el conflicto ha llegado al punto más álgido de la escala conflictual, y es cuando se deben aplicar medidas para reducir al máximo el impacto generado.

Algunas veces, se hace difícil la correcta elección del método para corregir o prevenir el conflicto, en especial en el colegio, por la razón de no distinguir los diversos matices entre las conductas conflictivas, las disruptivas y las violentas. Hasta ahora, podemos distinguir que las **conductas conflictivas** en el aula son aquellas en que dos o más alumnos confrontan sobre intereses o necesidades que son incompatibles.

Las conductas disruptivas y las conductas violentas, han sido catalogadas como sinónimos de las conductas conflictivas. Sin embargo, debemos separarlas de esta distinción. Las **conductas disruptivas**, son comportamientos “que influyen negativamente en el proceso de enseñanza docente y supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar” (García, 2008, p.37), determinando que el profesor ocupe más tiempo en controlar la disciplina y el orden. Para Gotzens (1987) algunas conductas se manifiestan de forma motriz, ruidosa, verbal y agresiva. Como consecuencia de esta última forma de conducta disruptiva, surge la **conducta violenta** que es “aquella acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, verbal, psicológico, sexual o económico y tiende a dañar su integridad” (García, 2008, p.19).

Si diferenciamos cada una de estas conductas, podríamos decir, que **la conducta conflictiva** responde a situaciones cotidianas en la vida escolar, en la que ocurren

inesperadamente enfrentamientos de intereses como necesidad de abordar un problema, no siempre supone recurrir a la violencia. **La conducta violenta** es la manera de enfrentarse o responder a esa situación y **la conducta disruptiva**, es la forma intencionada de perturbar la dinámica de la clase, no necesariamente se vale del uso de la violencia.

### 1.2.6 Disrupción

En latín *dirumpire* significa rotura o interrupción brusca. Este término también tiene su uso en las ciencias médicas y la biología. En nuestro caso, es utilizado en los contextos escolares bajo el nombre de **conducta disruptiva**, es el comportamiento consciente y voluntario de conductas inapropiadas, o molestas del alumno dirigidas “a impedir el normal desarrollo de la clase, entorpeciendo el proceso de enseñanza - aprendizaje y los de convivencia” (Zozaya y Ferreira, 2009, p, 27). O aquellas conductas que son molestas, que perturban el quehacer de los demás, por lo tanto no son deseables (Lodeiro, 2001).

Básicamente lo que entendemos por conductas disruptivas, lleva implícita una gran subjetividad, pues depende mucho de la apreciación de cada profesor. No obstante, podemos deducir cinco elementos para identificarla, de acuerdo a los conceptos:

1. Son conductas intencionales y voluntarias.
2. Son conductas inapropiadas y no deseables dentro del aula.
3. Afecta a un número considerable de alumnos de una clase.

4. No son necesariamente conductas violentas.

5. Son conductas que retardan e impiden el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En complemento a lo anterior, Fernández (2001), señala otras distinciones de las conductas disruptivas, como son:

- genera un problema académico de rendimiento que promueve el fracaso escolar;
- se considera un problema de disciplina dentro del aula; y
- sus consecuencias van más allá de los individuos sobre los que se centra la acción, pues produce mayores consecuencias en el grupo clase.

Todo ello conlleva a desfavorecer el clima de convivencia y control del aula y a generar relaciones interpersonales negativas entre profesores y alumnos y, entre los propios alumnos.

Específicamente, Uruñuela (2007) señala que, las conductas disruptivas se manifiestan en función de dos dimensiones presentes en los centros de estudio. Las destinadas a romper con la **dimensión del aprendizaje**, agrupadas en:

- falta de rendimiento, comportamientos pasivos, no realizar las tareas, etc;

- molestar en clase; y
- absentismo, inasistencia sistemática a una clase o asignatura determinada, ausencias sin justificación alguna, impuntualidad o abandono escolar.

Y las que irrumpen con la **dimensión convivencia**, representadas en:

- falta de respeto, contestación de forma insolente y desproporcionada hacia profesores, incumplimiento de las indicaciones del profesor;
- conflictos de poder; y
- conductas violentas, de tipo física, verbal, social, psicológica y cibernética.

Gotzens (1987), señala que las conductas disruptivas se clasifican de la siguiente forma:

- **Motrices:** dar vueltas por la clase, saltar, desplazar la silla, estar fuera del asiento.
- **Ruidosas:** golpear asientos y mesas, dar patadas a sillas, dar palmadas, derribar sillas o mesas, rasgar papel.
- **Verbales:** conversar con otro, gritar, cantar, silbar, toser, reír.

- **Agresivas:** empujar, pellizcar, abofetear, golpear, destrozar la propiedad del otro lanzar objetos.

Según Peiró y Carpintero (1978), las conductas disruptivas se clasifican en los siguientes grupos:

- conductas moralmente inadecuadas y hábitos no aceptados socialmente, como malos modales, mentir, robar;
- dificultades personales de integración social y de relación con los otros;
- enfrentamiento a la autoridad del docente, en conductas como falta de respeto, desobediencia al profesor;
- alteración de las normas de funcionamiento de la clase, implica conductas como distraer al compañero, hacer ruido, pasar notas, etc; y
- conductas de agresión verbal o física hacia el profesor o con otros compañeros, palabrotas, amenazas, golpes, riñas.

En resumen, lo característico de la definición de conducta disruptiva refiere a la ruptura del proceso de enseñanza - aprendizaje en clase y que no necesariamente para conseguir su finalidad, requiera de conductas violentas.



Mención especial, hacemos sobre la conducta que psiquiatras y psicólogos identifican forman parte de la conducta disruptiva de niños o adolescentes, como lo es la **conducta negativista – desafiante**, descrita en el DSM V (2014), como aquella que exhibe un patrón de enfado o irritabilidad, discusiones y actitud desafiante o vengativa y que se exhibe contra figuras de la autoridad. Esta conducta se caracteriza por discusiones frecuentes, desafío activo o rechazo a satisfacer la petición por parte de figuras de autoridad o las normas, molesta deliberadamente a los demás y culpa a los demás de sus errores o mal comportamiento.

No hacemos mayor énfasis sobre esta conducta, porque de ella se requiere para definir su síntoma, la observación diaria desde el momento que aparece por un período mínimo de seis meses. Y a nuestro criterio, la conducta disruptiva en el aula, puede presentarse por alguna circunstancia particular del individuo, o del lugar. Por ejemplo: aburrimiento, poco interés en la clase, manía hacia algún profesor o asignatura.

### **1.2.7 Agresividad y agresión**

Definir y diferenciar la agresividad y agresión ha sido una tarea que han intentado hacer diversos profesionales en distintas disciplinas del conocimiento, (Etólogos como Lorenz, 1988; Juristas como Aroneanu, 1958; Psiquiatras como Lagache, 1960; Sociólogos como Nelson, 1978; y Psicólogos como Dollard y Miller, 1939; Buss, 1961; Bandura, 1973; Van Rillaer, 1978, y Berkowitz, 1996, citados por Muñoz, 2000). Algunas de sus definiciones coinciden, o en todo caso se complementan.

El término **agresividad** suele hacer referencia a la capacidad humana o “disposición inicial de responder de forma violenta, dirigida a defenderse o afirmarse frente a alguien o algo” (Van Rillaer, 1978, p. 23), o la disposición relativamente persistente de ser agresivo ante situaciones diferentes (Berkowitz, 1996). En términos generales, es una capacidad que tienen la mayoría de las personas, pero que a diferencia del “instinto” que demanda satisfacción, esta sólo es una posibilidad que puede utilizarse o no (Muñoz, 2000).

Podemos identificar tres elementos que se deben tomar en consideración a distinguir del concepto de agresividad:

1. La agresividad en sí es una habilidad o destreza de la persona.
2. La persona es la única que evalúa la posibilidad de usarla.
3. Su uso (defensa o reafirmación) depende de la situación presentada.

La agresividad suele confundirse con la **agresión**. Este término proviene del latín *agressio*, que significa “ir contra alguien con la intención de producirle daño” (Carrasco y González, 2006, p.8). Sobre la agresión se han propuesto varios conceptos, los etólogos dan relevancia a su vínculo con el instinto sexual y el sentido de territorialidad (Lorenz, 1988); para los psicólogos, es una conducta cuyo objetivo es dañar a una persona u objeto (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939); o la conducta, tanto física como simbólica, que se ejecuta con la intención de herir a alguien (Berkowitz, 1996), o una conducta

perjudicial y destructiva (Bandura, 1975). En términos legales, es una conducta legalmente tipificada, sometida a condiciones objetivas de penalidad, imputable a una persona, que ha causado daño a otra persona.

A nuestro juicio, de los conceptos sobre agresión destacamos:

- la intencionalidad del individuo;
- su finalidad es causar un daño real;
- la existencia de una alteración del estado emocional;
- sus orígenes se deben al contexto donde se desarrollan; y
- es una conducta externamente observable.

Debemos decir que, aunque un elemento fundamental de la conducta agresiva es la intención de perjudicar a otro, hacer daño no siempre es la meta prioritaria del agresor. En sus acciones pueden influir otra serie de componentes, como:

- **Componente cognitivo**, relacionado con ideas, pensamientos, percepciones. Muñoz (2001) señala que las “personas que se comportan agresivamente se caracterizan por presentar unos determinados sesgos cognitivos que les dificulta la comprensión de los problemas sociales” (p.90), por tanto perciben la realidad de forma absolutista y

dicotómica, realizan generalizaciones, sus métodos para solucionar son agresivos y no prosociales.

- **Componente afectivo**, incluye emociones, sentimientos, valores, afecto e identificación.

La influencia de este componente se asocia con el hecho de que cuando la persona actúa de forma agresiva la relaciona con control y poder.

- **Componente conductual**, según el cual las destrezas, habilidades, competencias, juegan un factor determinante en la conducta agresiva. “Las personas agresivas carecen de muchas de las habilidades necesarias para interactuar socialmente y para solucionar de forma prosocial” (Ibidem, p. 91)

Respecto a las agresiones, señalamos algunas las tipologías de acuerdo al criterio de clasificación, según Carrasco *et al.*, (2006). Así, tenemos:

⇒ Según su **naturaleza**: la agresión puede ser:

- **Física**: es el ataque con armas o elementos corporales, que implica daños corporales.
- **Verbal**: respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenaza.
- **Social**: dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos.

⇒ Según la **relación interpersonal**:

- **Directa:** confrontación entre el agresor y la víctima, mediante ataques físicos, amenazas verbales, destrucción de la propiedad y comportamiento autolesivo.
- **Indirecta:** se hiere indirectamente, a través de la manipulación de las relaciones con los iguales: dispersión de rumores, silencio, exclusión social, se impide o se niega la ayuda al otro.

⇒ Según la **motivación**:

- **Hostil:** intencionada a causar un impacto negativo sobre otro, sólo por dañarle, sin obtener ningún beneficio material.
- **Instrumental:** utilizada como medio para alcanzar otro fin más importante que el daño al otro, aquí predomina el cálculo, y el objetivo no es causar daño sino la agresión como medio.
- **Emocional:** agresión de carácter emocional negativo, que desborda la capacidad del individuo para expresarse de otra manera. El daño que se causa a otros seres o cosas cumple una función “catártica” liberadora de tensiones.

De manera breve, podemos decir que existen cuatro corrientes teóricas, que intentan explicar el origen de la agresión:

1. Las **biológicas**, para las cuales el origen de estas conductas puede deberse a una disfunción de los mecanismos inhibitorios del sistema nervioso central, el surgimiento de una emoción diferente, o los efectos de los andrógenos sobre la conducta de los humanos.
2. Las **altruistas**, que se apoyan en la selección natural de las especies según Darwin; esto es, que la evolución favorece a los individuos más crueles y agresivos para la supervivencia del individuo y de la especie.
3. Las **teorías psicodinámicas**, que consideran que existen factores innatos en el individuo que lo llevan a presentar una conducta agresiva. Es una búsqueda de placer, es un instinto primario de vida o muerte.
4. Finalmente, las **teorías del aprendizaje**, que explican que ciertas conductas en los seres humanos son aprendidas por observación e imitación. En estas teorías basamos la explicación de la presente investigación.

Ante la agresión, el evaluador debe tener presente que en torno a ella giran una gama de factores. Entre ellos: la percepción e interpretación de la conducta de las otras personas, los factores culturales y sociales, el sexo (considerando que los hombres son más agresivos

debido a factores biológicos, como la mayor producción de testosterona), los sentimientos negativos manifiestos (frustración, ira, miedo), factores internos o fisiológicos (hambre, sueño), y factores ambientales (calor, confinamiento, mala iluminación).

En resumen, debemos diferenciar la agresividad de la agresión, pues la primera se refiere a una capacidad humana de oponer resistencia ante determinadas situaciones y sólo es percibida por el agresor. La segunda es un acto o forma de conducta reactiva y efectiva ante situaciones concretas, es una acción externa por tanto observable.

### **1.2.8 Violencia**

Proviene del latín *viôlentia* cualidad de *violentus*. Así mismo, *vis* significa fuerza y *lentus* es lento, de modo que se entendería como el que continúa usando la fuerza. El concepto de violencia puede tener diferentes niveles de generalización y abstracción por ser tan complejo; es un concepto que depende de las apreciaciones subjetivas y conocimientos de la persona que lo interpreta.

Los conceptos más extremos sobre la violencia la definen como comportamiento manifiesto que aniquila la vida de una persona o de un grupo de personas, o que pone en grave peligro su existencia. También, se la considera como una agresión destructiva e implica imposición de daños físicos a personas, o a objetos de su propiedad en cuanto que tales objetos son medios de vida para las personas agredidas o símbolos de ellas (Gil *et al.*, 2002).

La definición mayormente aceptada sobre la violencia es la propuesta por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002, p.5), que la definen como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones.

De las diversas lecturas de carácter psicológico, sociológico y moral, podríamos decir que, la violencia es el conjunto de predisposiciones adquiridas, manifiesta por medio de conductas o situaciones destinadas a obtener el control y la dominación sobre otras personas, utilizando procedimientos que ocasionan daño o perjuicio a un individuo o una colectividad, ya sea físico, psicológico o de cualquier otra índole.

Según creemos, los elementos que se desprenden del concepto de violencia, serían:

1. Es un comportamiento intencional.
2. Su elemento esencial es el daño físico o psicológico.
3. Es el resultado de algún conflicto con otras personas.

No es tarea fácil determinar si la violencia es innata o adquirida; si ella es el producto de conflictos internos o externos, o mejor aún, si es posible controlarla, erradicarla o eliminarla totalmente, por la complejidad de lo que implica y las multicausas que pueden estar alrededor de las personas involucradas en ella.



Las dos formas más comunes son la **violencia simbólica**, que es una violencia invisible, secreta, implícita o subterránea (conocida como violencia psicológica). Y la **violencia directa**, esta se presenta normalmente en dos posibilidades: la **violencia expresiva** y la **violencia instrumental**; la primera se considera como una reacción explosiva producto de un nivel de estrés que supera la capacidad individual para afrontarla de otra manera. Y la segunda, es aquella que se utiliza para conseguir un determinado resultado, utilizando resortes que aparentemente justifican la acción y que de alguna manera el que la ejecuta la cree legítima (Lodeiro, 2001).

En ocasiones a la violencia se la suele considerar como sinónimo de agresión; sin embargo, ambas son conductas diferentes. En la **agresión**, el objetivo del comportamiento de la persona es la intención de causar daño y la responsabilidad puede ser compartida teniendo en cuenta que la confrontación se origina según las necesidades de ambos contrincantes. Mientras que, en la **violencia**, su objetivo se centra en la conservación o supervivencia del sujeto y la responsabilidad es asimétrica entre el ejercicio de abuso de la fuerza o del estatus social (Ortega y Mora-Merchán, 1996).

Podemos distinguir mejor sus diferencias, en el siguiente cuadro:

Agresión	Violencia
<p>No es natural, la hemos aprendido de la interacción con la familia, amigos, medios de comunicación de masa</p> <p>Existe la intención de dañar al otro</p> <p>Es dirigida, se elige a la persona que se considera más vulnerable.</p> <p>Va en aumento, va de los insultos y amenazas hacia los golpes.</p> <p>Se produce generalmente de una persona en situación de superioridad, que pretende controlar y dominar a la otra.</p>	<p>Es una conducta que nace de la defensa o escape</p> <p>Es una conducta de supervivencia</p> <p>Puede o no responder de manera que genere daño</p> <p>No necesariamente existen jerarquías de superioridad</p>

La violencia se encuentra representada según el objetivo que se siente afectado por ella. Así, conocemos de la existencia de la violencia política, de género, la doméstica, la laboral, la institucional y, dentro de estas, especialmente en nuestro caso hacemos mención de la violencia escolar.

La **violencia escolar** engloba aquellas acciones u omisiones intencionalmente dañinas (no accidentales) que acabaría en lesiones y daños psicológicos, ejercidos entre y hacia cualquier persona que pertenezca a la comunidad educativa de un centro (alumnos, profesores, personal del colegio); estos actos se producen dentro de los espacios físicos de la instalación escolar (aula, patios, laboratorios, servicios) o en los alrededores del colegio (Serrano e Iborra, 2005, Loscertales y Nuñez, 2001). También, se la define como aquella dirigida a dañar los objetos que se encuentran en el mismo espacio (Hurrelmann, 1990). Y para Garrido (2007), la violencia escolar es el producto de la sobrevivencia, es un canal de expresión, es el punto álgido de los impulsos agresivos de los adolescentes.

Los principales elementos que podemos distinguir para definir el concepto de violencia escolar, son:

1. Que se realice efectivamente en algún espacio escolar o en sus alrededores.
2. Que sea cometida por algún miembro de la comunidad escolar (alumnos, profesores o miembros del staff personal).
3. Que haya la intención de causar un daño físico o psicológico al otro u objetos materiales del colegio.

Generalmente, al concepto de violencia escolar se le atribuye el elemento intencionalidad en sus actuaciones. Sin embargo, cabría la posibilidad de que ella fuere la reacción impulsiva a un evento inesperado.

La violencia escolar puede dirigirse en el caso específico de los alumnos, bien hacia sí mismos (casos de autoagresiones), bien en el campo de las relaciones interpersonales: alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor, o alumnos-profesores-directivos y, por último, la violencia dirigida hacia el entorno, o desde éste hacia el individuo (Ovalles y Macuare, 2009).

Las causas o factores de riesgo que pueden generar la violencia escolar son múltiples, van desde la rebeldía e inconformismo a las reglas y límites, o ausencia de las mismas, la intolerancia a las figuras de autoridad, las bajas expectativas sobre el desempeño escolar, la inseguridad, la pasividad de las autoridades, hasta la desigualdad escolar y social (Ovalles *et al.*, 2009). Incluyen también el sentimiento de exclusión, la exposición

continúa a la violencia en los hogares y en los medios de comunicación de masas. Todas estas causas son las más comunes para delimitar los efectos que puede provocar alguna conducta en el medio escolar.

Es preciso tener presente, que los escolares o más propiamente los adolescentes están en ese proceso de crecimiento madurativo (a nivel cognitivo y anatómo-fisiológico) que es progresivo, por lo que la manifestación que genere comportamientos violentos es generalmente una expresión reactiva e inmediata, por lo tanto, su comportamiento no puede compararse con el pensamiento evolutivo que pueda tener la persona madura-adulta, quien generalmente mide las consecuencias y los efectos que puede provocar.

Brevemente podemos decir, que la violencia escolar suele ser asociada con el acoso escolar (bullying). Sin embargo, este último, es un comportamiento repetitivo de hostigamiento, intimidación, persecución, agresión física, psicológica o moral sobre un alumno vulnerable, y cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima (Serrano *et al.*, 2005).

Ambos términos no pueden tratarse como sinónimos, hay que distinguir los objetivos y la direccionalidad del acto. Sus diferencias se aprecian en el siguiente cuadro:

Violencia escolar	Acoso escolar
Es una acción reactiva a una situación del momento en el espacio escolar	Es una acción persistente y repetitiva
Puede tener el elemento de intencionalidad o no para cometer el acto	Siempre está presente este elemento cognitivo
Puede dirigirse a individuos sin importar la simetría de relación, o hacia objetos relacionados con el espacio escolar	Se dirige a una persona generalmente vulnerable
No necesariamente excluye o aísla a la víctima	Excluye y aísla a la víctima

- Lo que ambas tienen en común es que pueden causar un daño físico o psicológico en la víctima.

Es importante hacer mención al acoso escolar en la presente investigación, para dejar claro que no es tema de estudio en este trabajo, aún cuando es un hecho que se produce dentro de los espacios escolares. Se deja constancia sobre su importancia, pero debido a los objetivos trazados y los instrumentos a aplicar en nuestra investigación, nos hemos centrado en algo más particular del adolescente, como lo es la relación de los estilos educativos que implementan sus padres y sus conductas disruptivas o violentas en las aulas.

### 1.3 Resumen del capítulo

En la Tabla 1, podemos apreciar en forma abreviada el contenido de los conceptos que componen y sustentan el trabajo de investigación.

**Tabla 1: Resumen de conceptos**

	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS
<b>Autoridad</b>	Persona que establece pautas y límites, tiene el derecho de mandar y los otros la obligación de obedecer	Persona real Presencia de subordinados Legitimidad establecida y aceptada
<b>Poder</b>	Capacidad o facultad de un individuo de tomar decisiones que puede afectar la vida de otro a pesar de su resistencia	Se ejerce por la fuerza, manipulación o persuasión Su soporte es la violencia Asimetría del uso entre quien detenta el poder y el subordinado
<b>Autoritarismo</b>	Autoridad ejercida con la pretensión de ser obedecida incondicionalmente	Tendencia a la sumisión y la dependencia Decisiones arbitrarias e impulsivas No acepta opiniones, diálogos, ni las libertades individuales Control obligatorio Emplea el castigo
<b>Disciplina</b>	Instrucción a una persona a tener un determinado código de conducta con el fin de obtener un bien	Fomenta el sentido de responsabilidad Forma actitudes positivas para la cooperación
<b>Obediencia</b>	Elección de aceptar las disposiciones o normas de una autoridad	Existencia real de la situación
<b>Conflicto</b>	Situaciones en las que dos o más personas están desacuerdo porque sus posiciones son incompatibles	Presencia de dos o más personas en oposición Intereses incompatibles Relación favorecida o perjudicada Uso del poder Ineficacia normativa
<b>Conducta disruptiva</b>	Comportamiento consciente de conductas molestas del alumno dirigido a alterar el ritmo de la clase entorpeciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje	Conducta intencional y voluntaria Conducta inapropiada no violenta dentro del aula Impide el proceso de enseñanza y aprendizaje

**Continuación Tabla 1: Resumen de conceptos**

CONCEPTO		CARACTERÍSTICAS
<b>Agresividad</b>	Disposición dirigida a defenderse o afirmarse frente a alguien o algo	Habilidad o destreza de la persona Evaluada solo por la persona Su uso depende de la situación presentada
<b>Agresión</b>	Conducta cuyo objetivo es dañar a una persona u objeto	Causa intencionalmente un daño Provoca un daño real Alteración de un estado emocional
<b>Violencia</b>	Uso intencional de la fuerza, de hecho o como amenaza, contra uno mismo u otra persona, causa lesiones, muerte, daños psicológicos o privaciones	Comportamiento intencional Genera daño, físico o psicológico Es espontánea

**Fuente:** Elaboración propia.

## **CAPÍTULO II**

### **LA FAMILIA**

#### 2.1 Introducción

#### 2.2 Origen de la familia

#### 2.3 La familia, concepto descriptivo

##### 2.3.1 Tipos de familia

##### 2.3.2 La familia española y sus cambios

#### 2.4 Estilos educativos familiares y tipos de padres

#### 2.5 Factores de riesgo y protección asociados a cada estilo educativo

#### 2.6 Teorías que explican las conductas disruptivas y agresivas desde la perspectiva familiar

##### 2.6.1 Teorías biologicistas

##### 2.6.2. Teorías del condicionamiento clásico, operante y del aprendizaje social

##### 2.6.3 Teorías sociológicas de la agresión

##### 2.6.4 Teorías basadas en las dinámicas familiares

#### 2.7 Resumen del capítulo



## **CAPÍTULO II**

### **LA FAMILIA**

#### **2.1 Introducción**

La familia es considerada una institución necesaria en la construcción, mantenimiento y supervivencia de las sociedades, es la encargada de garantizar el proceso de modelado, aprendizaje y socialización de las personas, su función consiste en crear vínculos emocionales donde predominen la solidaridad y protección hacia el otro y se transmitan pautas claras y flexibles, lo que permite que los miembros de la familia se comporten de forma organizada.

La familia es el primer contexto de socialización, es allí donde el niño adquiere normas de conducta y convivencia, aprende a respetar los espacios e intereses de otros y forma su personalidad, fundamental para su ajuste personal, escolar y social (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Si el ámbito familiar no cuenta con herramientas que permitan un diálogo constructivo, donde se pueda resolver las discrepancias, “pueden ser un contexto de riesgo de prácticas desadaptativas e incluso de violencia” (Martínez, Pérez y Álvarez, 2007, p.11). Características como: roles parentales asimétricos, comunicación inefectiva con dificultades para negociar y llegar a acuerdos, solución de conflictos por vías violentas, “contribuirían al desarrollo de hijos intransigentes, intolerantes, autoritarios e injustos en sus prácticas sociales” (Ídem) y en sus formas de afrontar las adversidades.

Si los modelos educativos impartidos por los padres se caracterizan por el ejercicio de la autoridad representada por la fuerza, acompañada del golpe y el grito como forma de corrección a los hijos, o por un excesivo cariño y sobreprotección, se les está enseñando a los hijos varias formas de respuestas, como: el más fuerte ejerce el poder, por lo tanto no son necesarios los diálogos para resolver conflictos. Y se puede reaccionar con violencia ante las frustraciones y exigencias de la realidad para quienes han crecido en familias muy permisivas o sobreprotectoras.

Los hijos deben crecer bajo la figura de los límites, estos garantizan el aprendizaje de responsabilidades y la convivencia en sociedad. Son los padres quienes tienen el rol directivo en los modos de educar a sus hijos, pero deben hacerlo bajo una estructura democrática de diálogo y negociación. Sin embargo, “es probable que los padres y madres de las últimas generaciones, pequemos de blandos y de menos exigentes de lo que debiéramos” (Vílchez, 2013, p.23).

Por medio de la educación familiar, son necesarias tres actitudes básicas con los hijos, de las que depende su calidad y contribuyen a prevenir cualquier tipo de violencia:

1. Una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad sin proteger en exceso.
2. Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que se producen con la edad.

3. Una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a respetar ciertos límites y aprender a establecer relaciones basadas en el respeto mutuo (Consejería de Familia y Asuntos Sociales de Madrid, 2006).

Para entender el comportamiento de los adolescentes hay que analizar a la familia en aspectos como su carácter de núcleo de comunicación, la relación e interiorización de pautas, y desde el punto de vista del trabajo educativo, las medidas que toman para lograr minimizar las conductas disruptivas y/o agresivas de sus hijos (Avilés, 2006). Dentro del contexto familiar, hay conflictos producto de la divergencia de opiniones en desacuerdo entre los hijos y sus padres, generalmente basadas en los estilos de vida del hijo (horarios, modas, amigos, estudios, etc.), que si no son bien canalizados y solventados a tiempo, en las discusiones estas conductas de oposición de los hijos pueden convertirse en formas de disrupción o violencia dirigidas al ámbito educativo.

Así, algunos estudios han demostrado que los hijos que poseen estabilidad sólida y segura, provienen de familias en las que se usan intervenciones correctivas (Nardote, Giannotti y Rocchi, 2003); caso contrario ocurre con los hijos que tienen padres que demuestran constantemente hostilidad entre sí y aquellos son testigos de esos conflictos, desarrollan emociones negativas y conductas problemáticas al relacionarse con sus padres o con extraños. Cummings, Ianotti & Zahn-Waxler, (1985, citados por Pérez y Aguilar, 2009), (Harris & Reid, 1981; Patterson, De Baryshe, & Ramsay, 1989; y Morton, 1987, citados por Fernández, 1998).

De igual forma, según la Fiscalía General de España (2008) la etiología de la violencia juvenil se relaciona con la ausencia de límites y de control parental. Para Blair *et al.*, (1979) los niños de hogares donde los padres no se ponen de acuerdo respecto a los métodos educativos - disciplinarios, suelen presentar problemas escolares y de comportamiento con más frecuencia. Para Weis, Dodge, Bates y Pettit, (1992) imponer una disciplina muy severa provoca que el niño agrede y acose a sus compañeros. Loeber y Dishion (1984) muestran que las técnicas disciplinarias inconsistentes, o con poca definición sobre la disciplina o el control de la conducta, acompañadas de castigo físico, aumentan las posibilidades de que el niño sea agresivo con sus iguales. Y para Bandura y Walters (1970), los padres de niños agresivos tienden a fomentar más la agresividad en sus hijos, quienes expresan un comportamiento de mayor oposición a profesores y mayor resistencia al aprendizaje.

Otras de las líneas de explicación que se han propuesto en cuanto a los estilos parentales es la de Manning, Hero y Marshall (1978, citados en Garaigordobil *et al.*, 2010) quienes encontraron que los niños sobrecontrolados o con padres dominantes, así como los hijos de padres punitivos (Farrington, 1978) acosaban con más frecuencia a sus compañeros. Para Becker (1964), los hijos de padres dominantes son más tímidos, sensibles y retraídos. Y en los hogares con control bajo o laxo, los niños eran más desobedientes, irresponsables, desordenados en el colegio y faltos de hábitos regulares de trabajo.

Olweus (1998, p. 100) ha situado dentro del ámbito familiar cuatro factores que, a su juicio, son decisivos en el desarrollo de un modelo de reacción agresiva:

1. Actitud emotiva de los padres o de la persona a cargo de los niños: una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación incrementará el riesgo de que el niño se convierta en una persona agresiva con los demás.
2. Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño: un comportamiento demasiado permisivo de los adultos podría distorsionar la visión que el sujeto finalmente debe aprender.
3. Métodos de afirmación de la autoridad: si se usa habitualmente el castigo físico y el maltrato emocional contra el hijo para afirmar su autoridad con él, se generará más agresividad.
4. Temperamento de los niños: si son activos, impetuoso, impulsivos.

Específicamente, en cuanto a la relación de disrupción y violencia en los contextos educativos y su relación con los estilos educativos parentales se refiere, existen algunas investigaciones las cuales concluyen que determinadas características del proceso de socialización, como bajo control y supervisión familiar, desestructuración familiar y poca participación educativa de los padres, son buenos predictores de la aparición de conductas problemáticas en los jóvenes (Baldry y Farrington, 2005). Por su parte, Smith (2005) destaca como predictores de las conductas violentas en los escolares:

- los conflictos familiares y los modos en que se manejan;
- las estrategias disciplinarias de los padres, especialmente cuando son muy duras o demasiado laxas;
- la falta de afecto entre progenitor e hijos; y
- la depresión crónica de la madre.

Por último, y en este mismo orden de ideas, el cuestionario de factores predictores de la violencia escolar para padres, ha señalado que el origen de la violencia escolar es 33,1% producto del contexto social del estudiante, 24,2% responsabilidad de la familia y 77,5% consideran necesaria la intervención de los padres y profesores para frenar esas conductas (Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008). Y en la encuesta realizada para el Informe sobre la situación profesional del profesorado de la Fundación IDEA (2004, citada por Feíto, 2010) concluye que la implicación de los padres en la educación de sus hijos debería constituir una de las principales prioridades del sistema educativo, esta fue la queja del más del 65% de los educadores, principalmente los de Secundaria.

Parece deducirse de aquí que, los padres deben tener en cuenta que al aplicar una sanción y para que esta no produzca efectos con daños a propios, a terceros o al inmobiliario de la institución educativa, esas sanciones deben ser coherentes, adaptadas al individuo en concreto, inmediatas, productivas y sobre todo educativas. En pocas palabras, las actitudes educativas de los padres pueden llegar a ser más importantes por sí mismas, que cualquier método o técnica que se pueda aprender para educar. La familia continúa siendo la red principal de relaciones y fuente de apoyo y es el principal determinante del ajuste psicosocial de la persona.

En resumen, dentro del contexto a exponer en este capítulo, vamos a referirnos al origen de la familia, sus funciones, los cambios sociales que se han producido en ella y en especial en las familias españolas. También, describiremos algunos tipos de familia, con la caracterización de algunos tipos de padres y especialmente haremos mención de los estilos educativos que existen, comparando de estos algunos factores de riesgo que se pueden

generar de acuerdo a la incierta aplicación de los mismos. Finalmente, quedarán detalladas las teorías biológicas, sociológicas y psicosociales que intentan explicar el origen de las conductas disruptivas y violentas en los adolescentes y aquellas que se relacionan con la familia, en especial con referencia a los estilos educativos.

## 2.2 Origen de la familia

Existen diversas teorías antropológicas y sociológicas sobre el origen de la familia, que explican como ha ido evolucionando. En su origen, en las sociedades más primitivas existían dos o tres núcleos familiares frecuentemente unidos por vínculos de parentesco, que fueron estableciendo progresivas regulaciones que dieron lugar a la forma actual de familia.

En los comienzos en la historia de la familia, existía la promiscuidad sexual como forma de supervivencia entre sus miembros. El padre era altamente respetado y tenía un dominio absoluto entre los familiares. Se organizaron en **hordas**, que no distinguen paternidad y son grupos reducidos y, posteriormente en **clan**, unidas por parentesco y ascendencia. De esta forma en su origen *grosso modo* se distinguen cuatro tipos de familia:

**1. La familia consanguínea**, en ella los grupos conyugales se clasifican por generaciones, los miembros de una misma generación (hermanos, primos en cualquier grado) pueden relacionarse sexualmente entre sí, y convertirse entre ellos maridos y mujeres unos de otros.

**2. La familia punalúa**, se prohíbe el comercio sexual entre hermanos por línea materna, prohibía el incesto entre progenitores e hijos y posteriormente la prohibición del matrimonio entre primos. La acción de este progreso hizo que se instituyera la *gens*, que formó la base del orden social. En este tipo de familia se indican los grados de parentesco: padre-madre-hijos, y lazos de consanguinidad tíos, sobrinos, primos.

**3. La familia sindiásmica**, se basa en la convivencia de un hombre con una mujer, el trabajo se dividió en la familia, el hombre debía procurar la alimentación y los instrumentos de trabajo necesarios para ello y la mujer el cuidado de los hijos. Esta forma de familia señala el tránsito del matrimonio sindiásmico a la monogamia.

**4. La familia monogámica**, abolida la familia sindiásmica nace el predominio del hombre y su fin expreso de procrear hijos cuya paternidad sea indiscutible. Este tipo de familia se caracteriza por la solidez de los lazos conyugales, que ya no pueden ser disueltos por deseo de cualquiera de las partes.

Como se observa, la figura del matrimonio como elemento que constituye una familia, ha pasado por unos estadios fundamentales en su evolución. La explicación sobre el origen de la familia propuesta por Engels, actualmente nadie la sostiene, puesto que “es imposible dar una respuesta adecuada sobre los orígenes de la familia” (Vílchez, 2003, p.23).



Malinowski (1944) habla del origen de la familia como un producto de la cultura. Lo cierto es, que a lo largo de la historia han existido diversas formas de familia. Desde el punto de vista sociológico, ha distinguido sus orígenes en dos tipos: la **familia tradicional**, que suele ser extensa con funciones de procreación, protección y educación de los hijos, y cuya base es la estructura patriarcal; y el otro tipo es la **familia moderna**, aquella que tiene mayor movilidad, donde se desarrollan progresivamente la autonomía, la libertad e igualdad de sus miembros.

En definitiva, desde sus orígenes, para Valdivia (2008), la familia conyugal ha sido universalmente conocida, primordialmente fundada en lo biológico para proteger a madre e hijo, y cuya base es la pareja heterosexual de adultos con fines de procreación.

### **2.3 La familia, concepto descriptivo**

No se puede dar una definición única y universal sobre la familia, pues sobre ella existen múltiples enunciaciones que variarán de acuerdo a la cultura, la historia, la religión, la biología, la sociología, la antropología, o la visión legal sobre la misma. Sin embargo, señalamos aquellas más pertinentes para el trabajo de investigación.

El término familia procede del Hosco *famŭlus*, que deriva de *famel* y significa sirviente; en latín *famīlia*, significa grupo de siervos y esclavos, incluyéndose mujeres e hijos, quienes pertenecían al jefe del *pater familias*. Para Malinowski, (1955, citado por Moore, 1999) “la familia es universal porque satisface la necesidad humana universal de la crianza y cuidado de los niños” (p. 38). Según el autor, la familia es:

- una unidad social distinta de otras unidades similares;
- un lugar físico donde se desarrollan las funciones relacionadas con la crianza del niño; y
- un conjunto específico de lazos emocionales entre los miembros de la familia.

En este mismo sentido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la define como el elemento natural, universal y fundamental de la sociedad, con derecho a la protección de la sociedad y del Estado. Sus lazos más relevantes son: el vínculo de afinidad reconocido socialmente mediante el matrimonio y los vínculos de consanguinidad como la filiación entre padres e hijos, o los lazos que se establecen entre los hermanos que descienden de un mismo padre. Solsona y Treviño (1990), reconocen además como familia a otros individuos independientemente de la consanguinidad, así la define como el conjunto de miembros que están emparentados entre sí hasta cierto grado por sangre, adopción o matrimonio.

Para el Consejo de Europa, (citado por Hernández, 2004) es el “conjunto de personas que viven habitualmente bajo el mismo techo, y que por otra parte están ligadas entre ellas por lazos de parentesco, afinidad, afectividad o de amistad” (p.38).

La siguiente definición sobre familia, incluye las funciones de la misma: “...agrupación estable de individuos unidos por vínculos de sangre o afinidad que comparten responsabilidades materiales de producción, sustentación y afectivas de vinculación emocional” (Gabaldón, 1987, p.43); o “primer grupo de referencia que transmite al hijo un

conjunto de normas y valores seleccionados” (Mirón y Otero, 2005, p.81). Desde una perspectiva socio-psico-pedagógica, la familia sería un sistema de participación y exigencias entre personas unidas por vínculos afectivos y/o consanguíneos, un contexto donde se generan y expresan emociones, el medio donde se espera que se proporcionen satisfacciones y donde se desempeñan funciones relacionadas con la educación y cuidado de los hijos y de los adultos que lo integran (Martínez *et al.*, 2007).

Una concepción social la define como el primer ambiente social del cual el ser humano depende por un período largo (Nardote *et al.*, 2003) y donde las interacciones crean un alto grado de interdependencia que puede configurarse como exceso de implicación o de rechazo entre sus integrantes.

Si señalamos los elementos que destacan en las definiciones y que son de interés para el estudio, podríamos decir que una familia, es:

- un grupo de personas unidas por afinidad, consaguinidad o adopción;
- que viven bajo un mismo espacio físico de convivencia diaria y permanente;
- el primer ambiente socializador donde se aprenden y definen las conductas y las emociones básicas para asegurar el crecimiento y la socialización de sus integrantes; y
- aquella en la cual las responsabilidades se distribuyen entre los miembros de acuerdo a la sustentación y a su vinculación afectiva emocional.

Complementando este último punto, para que la familia sea considerada como la base de la sociedad, es preciso que actúe de forma integrada, cumpliendo las funciones de apoyo social y afecto, reproducción, protección, socialización y control social (Chiossone, 1968; Olivares *et al.*, 2006), o de interés, comprensión, pertenencia y creencia (Jaulin, 2008). Además, debe transmitir valores y cultura a sus miembros; debería ser, un lugar de autorrealización, de apoyo material y afectivo, donde exista respeto, amor, identidad, permanencia, felicidad, unidad, lealtad, solidaridad, compromiso y seguridad. Debe proveer educación y escolarización, el sostenimiento orgánico, el bienestar material de sus miembros, los hábitos y las costumbres, para la normal continuidad de la vida (Fuster y Musitu, 2000), todos ellos factores de socialización positiva o factores prosociales.

### **2.3.1 Tipos de familia**

Así como existe diversidad de conceptos sobre familia, también es cierto que existen algunas clasificaciones sobre sus tipos, que se han adaptado a la funcionalidad interna, la composición y al tamaño de la familia. Según Feíto (2010), Megías, Elzo, Méndez, Navarro y Rodríguez (2002), Valenzuela (2002), distinguimos:

- **Familia familista/endógamica:** se caracteriza por ser un núcleo familiar muy unido, centrada en sí misma y distante de lo que ocurre fuera, con buenas relaciones entre sus miembros, clima cálido y responsabilidades claras de cada integrante, valora la vida moral y el tener buena capacitación profesional.

- **Familia conflictiva:** caracterizada por muchos conflictos entre padres e hijos, escasa y mala comunicación entre sus miembros, normas fijas e inflexibles, padres con autoridad rígida y sentimientos desbordados.
- **Familia nominal:** coexistencia entre padres e hijos muy pacífica, pero no participativa, se evitan los conflictos, los padres no se involucran en lo que quieren los hijos.
- **Familia adaptativa:** en ella se da la buena comunicación, transmite opiniones y creencias, se muestra abierta al exterior, pero valorando la dimensión familiar, las opiniones de los hijos son válidas y los conflictos se dan por una relación de reajustes de roles.

De acuerdo con el número de personas que las integran y la relación jerárquica. Según Elzo (2008), Hernández (2004), Valenzuela (2002), Megías *et al.*, (2002) y Beltrao (1975), se distinguen:

- **Familia unipersonal:** carece de núcleo familiar y consta de una persona.
- **Familia nuclear o conyugal:** conviven padres e hijos exclusivamente.
- **Familia polinuclear o extensa:** en ella conviven varias generaciones y parientes de distintos grados en un mismo hogar.
- **Familia de núcleo estricto:** formada por la unión de una pareja casada o no, que no tienen hijos o se han independizado.

- **Familia monoparental:** en ella convive un progenitor y los hijos dependen de él o ella.
- **Familias reconstituidas o compuestas:** padres que han contraído segundas nupcias, o se han unido a otra persona formando otras familias. En este tipo de familia confluyen los hijos de las anteriores uniones.
- **Otros tipos de familia,** aquellas constituidas por parejas del mismo sexo o por familias de acogida.

Posiblemente el tipo de familia que predomina entre nosotros tiende a ser la de tipo nuclear, con una reducción de la tasa de natalidad y equiparación entre los roles masculinos y femeninos en el trabajo y las responsabilidades comunes.

Por último, Elzo (2010) clasificó en cuatro tipos las familias actuales, estas son:

1. **Familia progresista:** padres con alto nivel educativo, profesional y económico, manifiestan en menor grado expresiones externas de cariño, son críticos con la educación que reciben sus hijos, son muy permisivos con sus hijos, en casa no hay normas de convivencia en las faenas domésticas, los conflictos en casa se limitan al uso de TV o tecnologías en general, los castigos son de tipo físico y muestran inconsistencia a la hora de disciplinar.

**2. Familia conservadora:** caracterizada por la introversión y el deseo de no ser molestada; en casa las normas están claras al igual que los roles familiares, hay cierto autoritarismo en sus padres, es una familia unida pero se respeta cada individualidad y los mejores momentos los pasan entre ellos. Padres y madres se implican en las labores educativas y de ocio de sus hijos, no hay inconsistencia a la hora de aplicar la disciplina, suele ser una familia sobreprotectora.

**3. Familia conflictiva:** caracterizada por no respetar la individualidad y personalidad de los hijos, no pueden establecer la disciplina en estos, quienes dan importancia al ocio y a las amistades, lo que genera conflictos en casa; son los más críticos con los centros de estudio; se destacan por aplicar el castigo corporal y el sancionador (privación de móvil, de paseos, etc); no controlan el horario de sus hijos, son inconsistentes con la disciplina y no conocen las amistades de los hijos.

**4. Familia convencional:** en ella prácticamente son inexistentes los conflictos familiares, se cumplen las normas de convivencia interna, las relaciones entre padres e hijos son buenas, los padres se sienten satisfechos de la forma como educan a sus hijos y quienes mejor valoran al centro de estudio, al aplicar sanciones hacen uso del castigo correctivo (razonado y explicado al hijo), son consistentes con la disciplina, condescendientes con los horarios y la monitorización de los hijos y conocen las amistades de los hijos.

### **2.3.2 La familia española y sus cambios**

Aunque antes hemos afirmado que la familia actual preponderante es de tipo nuclear, queremos de manera breve exponer algunos rasgos que caracterizan los cambios que se han venido produciendo en la familia Española. En principio, en España como en otros países europeos, las personas se casan cada vez más tarde, por tanto se retrasa también la maternidad; en su mayoría son parejas jóvenes que conviven juntos, parejas de hecho como forma transitoria de unión (Elzo, 2008).

Sobre el tipo de núcleo de las familias en España tenemos que, el 82,7% de los hogares es monoparental siendo la cabeza de familia la mujer (Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística, 2014), la familia más frecuente es de tipo nuclear con un hijo (3.358.830), seguida muy de cerca por las familias nucleares con dos hijos (3.070.214), (Censo de población y vivienda, INE, 2011). Resultados que confirman lo pautado por Meil (2006) en cuanto a la reducción en tamaño de la familia española, y que el tipo de familia que más crece es la familia monoparental encabezada por una mujer. Referido al número de hijos, predominan las parejas con un hijo, y las que más disminuyen son las familias numerosas. Para este autor, las familias no han traducido la mejora económica en tener más descendencia, sino en invertir más en los hijos y consumir más.

Los estudios realizados por Elzo (2010) y Elzo, Laespada y Martínez (2009), sobre la familia en el ámbito español y catalán respaldan que algunos de los cambios radican en que la madre en la sociedad moderna haya salido de la casa y el padre apenas haya



entrado, y cuando ambos entran al final de la jornada están extenuados, por lo que experimentan un desbordamiento que es fundamental en la educación de los hijos. De hecho los datos indican “que la incapacidad de los escolares para mantener una actitud positiva hacia los demás, de controlar su mal genio, de tolerar y ceder, de respetar, está vinculada a una gran sensación de desbordamiento entre los padres y madres” (Elzo, 2010, p.135).

Otro de los cambios de la familia actual, visto por el autor, se refiere a la delegación de responsabilidades en la educación de los hijos a personal de apoyo domiciliario, otros familiares o profesores.

Para Becoña y Calafat (2006), el modelo actual de familia está formado por padres e hijos, con escasa participación de otros familiares. Los cambios van en función de la economía, el tipo de empleo, el aumento del nivel de vida y la incorporación de la mujer al mercado laboral, que “le ha otorgado seguridad en sí misma, e independencia frente al hombre, la ha obligado a plantearse de otra manera la vida familiar” (Vilchez, 2003, p.32).

En función de la economía y el hecho de querer satisfacer y cumplir con las necesidades que se requiera para el mantenimiento de la familia, las madres han dejado de ser productoras para convertirse en consumidoras (Jaulin, 2008). Se producen cambios en el tiempo para atender a los hijos (de ahí el fenómeno de las guarderías) y la presencia de niños cada vez más escolarizados (esclavitud hacia actividades extraescolares) quienes por ausencia de los padres en casa cumplen actividades extraacadémicas con horarios que

van desde las 9 de la mañana hasta las 5 ó 7 de la tarde. Sin embargo, el mayor peso de la educación familiar sigue girando en torno a la madre “su implicación emocional en la educación de los hijos es mucho más extensa e intensa que la del padre” (Vílchez, 2013, p.96).

En este sentido, las relaciones familiares quedan sujetas a horarios estrictos en los que la actividad educativa de los padres se reduce a un tiempo limitado, y su participación es poca en la vida de sus hijos, “nadie enseña a los hijos a manejar constructivamente los conflictos, sea a través del ejemplo o con métodos indirectos, como los códigos morales y las normas de vida” (Johnson, y Johnson, 2002, p.15). Es necesario “inculcar a los hijos un mínimo de disciplina, obediencia y hábitos cuando casi no se les ve” (Burgos y Muñoz, 2012, p.12).

La ausencia de enseñanza hacia los hijos hace que algunos padres se sientan sobrepasados, sin tiempo y sin fuerzas, “situación agravada además por la carencia de estrategias y recursos educativos muchas veces a emplear” (Ibídem, p.22). Por otra parte, existe en la familia actual un incremento en frecuencia e intensidad de las relaciones abuelos - nietos, producto de cuestiones estrictamente económicas y de disponibilidad por razones laborables.

Podemos señalar que los elementos que más se destacan en los cambios de la familia en España, según Musitu, Buelga, Lila y Cava, (2001) y Alberdi (1982); son los dirigidos como tendencia hacia:

- **Bienestar y libertad:** las condiciones de vida han mejorado mucho, búsqueda del máximo confort, las relaciones han cambiado y existe un mayor equilibrio en las parejas. Por otra parte, el número de hijos se decide en términos de costes y disponibilidad, cada día son menos y están mejor atendidos en educación y necesidades, existe más libertad en la toma de decisiones de la pareja y los hijos gozan de mayor libertad de acción y de toma de decisiones.
- **Igualdad:** el trato de la convivencia familiar se expresa en condiciones de igualdad de género, sin hacer distinciones ni discriminaciones.
- **Solidaridad:** la familia distribuye sus recursos para el uso en común, al principio como pareja y posteriormente para atender a los hijos. La solidaridad familiar es algo considerado muy importante en las familias españolas.
- **Aumento de la diversidad y de la tolerancia:** hoy día hay nuevas formas de relación personal, que se aceptan habitualmente como formas legítimas de convivencia. Por ejemplo, la aceptación del matrimonio sin hijos o los hijos fuera del matrimonio. Hay mayor aceptación de la figura del divorcio y se mantienen actitudes favorables ante las parejas homosexuales.
- **El individualismo:** el valor de la vida privada, el sentido de la fugacidad de la vida y la urgencia de las gratificaciones inmediatas, son los nuevos valores que influyen en el comportamiento y configuran los estilos de vida actuales.

En resumen, los cambios de la familia actual española se encuentran enmarcados en función de las necesidades económicas, el avance de las formas de relación democráticas con mayor respeto por las libertades individuales y colectivas, la tendencia a retrasar el matrimonio, el incremento de familias monoparentales, las oportunidades laborales para la mujer y minimizar el número de hijos para así poder garantizarles mejores condiciones.

## **2.4 Estilos educativos familiares y tipos de padres**

Los estilos educativos familiares (EFF) se les pueden definir como aquella forma regular de actuar, creencias, actitudes, hábitos, estrategias o medios que emplean los padres a través de la práctica educativa en la toma de decisiones o en la resolución de conflictos, que impacta en la construcción de la identidad personal y en el carácter de sus hijos.

Para Bartau (1995) el estilo parental es:

El conjunto de conductas materno – paternas basadas en el afecto, apoyo, apego, reconocimiento de la individualidad del hijo, la formación de expectativas de conducta y de metas apropiadas al desarrollo del niño, así como a las respuestas de los padres y madres a las conductas de interacción iniciadas por los niños (p.17).

Una definición más amplia y completa sobre los estilos educativos familiares, que de hecho asumimos para nuestro trabajo de investigación, es el propuesto por Rutter (2000, citado por Scandoglio, 2009), en el cual se le define como la monitorización y la supervisión efectiva de las actividades de los hijos, por medio del establecimiento de normas a través de instrucciones claras, la evitación de confrontaciones y crisis, el fomento

de conductas prosociales de autoeficacia y de herramientas para la resolución de problemas sociales, potenciación del control interno a través de la comunicación abierta, el reconocimiento de los derechos de los hijos y la toma de responsabilidades.

La dinámica de las relaciones y la calidad que los padres impriman a sus conductas dirigidas hacia los hijos, tendrá un carácter positivo, empático y responsable de ejercer su rol. Eso se refleja en el desarrollo de las habilidades intelectuales, emocionales y sociales y en el fomento del normal desarrollo de los niños que facilita posteriormente lograr la madurez del adulto.

Los estilos educativos parentales, se pueden distinguir en base a la observación de los elementos:

- **Afecto/comunicación:** referidas a la conducta de los padres orientada a que los hijos se sientan confortables en su presencia y se sientan básicamente aceptados como personas (Musitu, Román y Gracia, 1988).
- **Control/exigencias:** que describen las conductas de los padres hacia los hijos en un intento de dirigir sus comportamientos de una manera deseable para los padres en acuerdo a lo estipulado socialmente.

Sobre estilos educativos parentales se realizaron diversos estudios, a mitad del Siglo XX, Shaefer, 1959; Sears, Maccoby & Levin, 1957; Baldwin, 1955; Symonds, 1939, la mayoría de ellos apoyados por la psicología, intentando encontrar relaciones entre las características de los estilos parentales que crean determinados problemas en el desarrollo de los hijos. Los estilos educativos propuestos por Shaefer (1959) se cruzan en dos continuos del comportamiento parental: el relativo al **control disciplinario** y el de **calidez afectiva**, que generan cuatros ambientes familiares diferentes:

*Tabla 2: Ambientes familiares según el estilo parental de Shaefer*

Estilo educativo	Control Disciplinario	Calidez afectiva
Democrático	Alto	Alta
Sobreprotector	Bajo	Alta
Autoritario	Alto	Baja
Negligente	Bajo	Baja

Sin embargo, fueron las aportaciones sobre estilos parentales hechas por Diana Baumrind (1971), y quien tomó como base el modelo de Shaefer, las que marcaron la mayor contribución sobre este tema, a partir de lo que denominó como estilos parentales y los clasificó en:

- 1. Autoritario:** uso de disciplina rígida con bajos niveles de manifestaciones afectivas.
- 2. Autoritativo:** normativa estricta, manifestaciones afectivas y de aceptación de los hijos con empleo de razonamiento del sentido de las normas.
- 3. Permisivo:** bajo control y alta calidez afectiva.

**4. Rechazante-negligente:** frialdad afectiva y bajo control disciplinario en el trato con los hijos.

La autora realizó varios estudios, el primero de ellos basados en los patrones de autoridad parental y las primeras fases del desarrollo del niño. Aquí señala como fundamentales las variables: rectitud, uso del castigo físico, consistencia del castigo y el uso de explicaciones sobre el castigo. Definió el control parental como aquellos intentos de los padres por integrar al hijo dentro de la familia y la sociedad, cumpliendo con los comportamientos socialmente aceptados (Raya, 2008; Parra, 2007).

Los estilos educativos propuestos por Baumrind (1967; 1971), se basan en dos dimensiones sobre las actitudes de crianza:

- El **apoyo**: referido a la conducta de los padres orientada a que los hijos se sientan confortables en su presencia y aceptados como personas. Esta dimensión se identifica con bajos niveles de castigo físico y el uso del razonamiento, buena comunicación y expresión emocional de los padres ante la interacción con los hijos, el afecto, la sensibilidad y confianza mutua.
- El **control**, referido a la conducta de los padres hacia los hijos en un intento de dirigir sus comportamientos de una manera deseable para los padres. Esta dimensión está relacionada con la crianza restrictiva y controladora, caracterizada por el estilo autocrático con afirmación del poder; sus variables descriptivas serían el uso del castigo físico y el autoritarismo (Meil, 2006; Roa y Del Barrio, 2001, Musitu *et al.*, 1988).

De acuerdo a estas dimensiones, podemos ver en la Tabla 3 la clasificación de Baumrind de los padres según los estilos educativos.

**Tabla 3: Estilos educativos según Baumrind**

ESTILO EDUCATIVO	CARACTERÍSTICAS
<b>AUTORIZATIVO</b>	<p>Prestan atención a las demandas y preguntas de sus hijos y muestran interés.</p> <p>Los hijos son personas capaces de razonar y aceptar normas y limitaciones.</p> <p>Manifiestan una combinación de afecto y apoyo con ciertas dosis de control y democracia.</p> <p>Favorecen la autonomía e independencia.</p> <p>Son controladores y exigentes en sus demandas, pero al mismo tiempo se muestran cariñosos, razonables y comunicativos.</p> <p>Establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva.</p> <p>No invaden ni restringen la intimidad del niño.</p> <p>Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo.</p> <p>El castigo es razonado y verbal, pero no físico.</p> <p>La comunicación es efectiva y bidireccional, sin órdenes ni gritos.</p> <p>Esperan de los hijos cooperación, responsabilidad y control.</p>
<b>AUTORITARIO</b>	<p>Combinan altos niveles de exigencia y control con escasa sensibilidad o responsividad.</p> <p>No consideran las peticiones de sus hijos ni responden a sus demandas.</p> <p>Son distantes, poco afectuosos y manifiestan conductas de coerción.</p> <p>Desarrollan una comunicación unidireccional.</p> <p>Proporcionan un ambiente ordenado, con reglas claras dictadas por los padres.</p> <p>Padres con visión bastante negativa de los hijos.</p> <p>Valoran desmesuradamente la obediencia.</p> <p>Son más restrictivos, convencionales y prestan escaso apoyo emocional al hijo.</p> <p>Restringen la autonomía personal de los hijos y sus oportunidades para tomar decisiones.</p>



*Continuación Tabla 3: Estilos educativos según Baumrind*

ESTILO EDUCATIVO	CARACTERÍSTICAS
<b>PERMISIVO</b>	<p>Combinan baja dosis de control y exigencia con relativa sensibilidad hacia las necesidades del niño.</p> <p>Son indulgentes y no establecen restricciones.</p> <p>No muestran autoridad frente a sus hijos.</p> <p>Efectúan pocas demandas para que el niño aprenda a responsabilizarse de su conducta futura y evitan el enfrentamiento con estos.</p> <p>La comunicación es poco efectiva y unidireccional.</p> <p>Mantienen gran flexibilidad en el seguimiento de reglas, dificultando la asunción de obligaciones por parte del niño.</p> <p>No existen reglas claras y el ambiente familiar es desorganizado.</p> <p>Tienden a evitar el ejercicio del control</p>
<b>NEGLIGENTE</b>	<p>Ausencia de demandas y de responsividad hacia la conducta de los hijos.</p> <p>Falta de estructuración, control y apoyo de las conductas del niño.</p> <p>Derivan sus responsabilidades paternas hacia otras figuras como la escuela u otros familiares.</p> <p>Presentan problemas de conducta.</p> <p>Proporcionan un ambiente familiar desorganizado.</p> <p>Son altamente vulnerables a la ruptura familiar.</p>

---

**Fuente:** Baumrind (1971)

Estos modelos parentales permitieron a Baumrind definirlos como una característica de la relación padres - hijos más que como una característica de los padres, además se encontraron estrechamente relacionados con los procesos de socialización. Específicamente, esta autora planteó que el estilo parental utilizado influía en la apertura de los hijos hacia los intentos de socialización de los padres.

Posteriormente a los estudios sobre estilos educativos de los padres realizados por Baumrind, surgieron los aportes de Maccoby y Martin (1983), quienes a partir de la dimensión:

- **Exigencia paterna** (control fuerte/control laxo) catalogaron dos tipos de padres: los que establecen altos estándares para sus hijos e insisten en que los cumpla, y aquellos que raras veces los exigen e intentan influir muy poco o nada en la conducta de sus hijos.

- **Disposición paterna a la respuesta:** (reciprocidad/no reciprocidad, afecto/no afecto) representa, por un lado, a los padres que aceptan y responden a sus hijos, y en el otro extremo a los padres que rechazan a sus hijos y no muestran ningún interés por ellos (Olivares *et al.*, 2006).

Los cuatro estilos parentales que Maccoby y Martin propusieron, tienen como base dos dimensiones:

- **Responsiveness** (afecto/comunicación), representado en la sensibilidad y calidez ante la demanda de los hijos.

- **Demandingness** (control/exigencia), señalado en la exigencia o no exigencia paterna.

Las autoras actualizaron y enriquecieron la tipología de Baumrind, al establecer cuatro tipos de estilos parentales, señalados a continuación en la Tabla 4

**Tabla 4: Estilos educativos propuestos por Maccoby y Martín (1983)**

ESTILOS EDUCATIVOS	CARACTERÍSTICAS
<b>AUTORITARIO- RECÍPROCO</b> (afecto/control fuerte)	<p>Altas expectativas a la conducta de sus hijos y establecen normas familiares claras.</p> <p>Usan refuerzos para afianzar sus normas y reglas. Si es necesario recurren al castigo.</p> <p>Implicación afectiva de los padres en las relaciones con los hijos.</p> <p>Prácticas educativas y disciplinarias basadas en el convencimiento más que en la coerción.</p> <p>Comunicación abierta, clima de afecto e implicación compartida.</p> <p>Promueven autonomía del juicio del niño y facilitan la adquisición de una posición abierta y tolerante, clima democrático, cordialidad y afecto de padres hacia los hijos.</p>
<b>AUTORITARIO- REPRESIVO</b> (sin afecto/control fuerte)	<p>Autoridad rígida e inflexible, usan técnicas punitivas.</p> <p>Relaciones familiares basadas en roles, así el rol del padre implica control y autoridad, y el rol de hijo: obediencia y asumir obligaciones.</p>
<b>ESTILO PERMISIVO- INDULGENTE</b> (afecto/control laxo)	<p>Evitan restricciones y castigos flexibles en normas y reglas.</p> <p>Implicados con sus hijos, comunicación abierta y democrática.</p> <p>Padres menos implicados y responsables en la educación escolar de sus hijos.</p>
<b>ESTILO PERMISIVO- NEGLIGENTE</b> (sin afecto/control laxo)	<p>Padres relegan función controladora a terceras personas y eluden obligaciones educativas y formadoras.</p> <p>Complacen al niño en peticiones materiales, antes que aguantar estados de ira y llanto.</p> <p>No manifiestan afecto suficiente al niño, escasa dedicación educativa.</p>

---

**Fuente:** Olivares *et al.*, (2006, p. 39-43).

Lo que aparece claro, según estas autoras, es que el estilo parental sería el resultado de la combinación de estas dos dimensiones, es decir, que se define en función por el número y el tipo de demandas hechas por los padres y por el refuerzo parental que se destine.

Luego, en la década de los noventa, Darling y Steinberg (1993) definen el estilo parental como aquellas conductas definidas por un contenido específico y unas metas de socialización. Para los autores, el estilo parental se orienta más hacia la transmisión de valores, metas y actitudes de los padres hacia sus hijos que propiamente hacia la evaluación de su conducta. En definitiva, son las prácticas parentales el mecanismo por el que los padres ayudan a sus hijos a responder a sus metas de socialización.

Estos autores proponen tres niveles distintos en la relación de influencia de los padres sobre sus hijos. Identificaron un primer nivel, donde se encuentran los valores y las metas de los padres para la socialización, un segundo nivel referido al estilo parental y un último nivel, donde se encuentran las prácticas parentales y las actitudes hacia sus hijos de acuerdo con cada estilo.

La hipótesis propuesta por estos autores sugiere que el estilo parental modera la influencia de las prácticas parentales en el desarrollo del niño de dos maneras: transformando la naturaleza de las interacciones padres - hijo y moderando así la influencia de las prácticas específicas e influyendo en la personalidad del niño, especialmente su apertura a la influencia parental.

Según lo planteado, la socialización del niño se relaciona con los estilos educativos parentales y con las prácticas. Así, por ejemplo, unos hijos de padres con estilo democrático, que promueven el buen desarrollo académico por medio de sus prácticas, tendrían mayores probabilidades de obtener un buen rendimiento académico que aquellos niños que provienen de familias no democráticas.

Por último, en trabajos más recientes, Baumrind (1991) ha usado el concepto de afecto y exigencia para reflejar el equilibrio entre las demandas que los padres hacen a los hijos para que se integren en el contexto familiar a través de la madurez, la supervisión y los esfuerzos disciplinarios. En resumen, destaca:

- La **exigencia** como la voluntad de los padres de actuar como socializadores.
- El **afecto** relacionado con la individualidad del hijo.

A las dos dimensiones planteadas por Maccoby y Martin, la autora les asigna nuevos elementos. Así, la dimensión:

- **Responsiveness** (afecto/comunicación), se compone de:
  - Afabilidad (warmth): afectividad, empatía y expresión de amor por parte de los padres.
  - Reciprocidad.
  - Comunicación clara e individualizada preferiblemente bidireccional.
  - Apego (attachment).
- **Demandingness** (control/exigencia) le asignó los elementos:
  - Confrontación.
  - Supervisión (monitoring).
  - Disciplina consistente y contingente.

Y concluye que el elemento más importante en el control del comportamiento es el uso del refuerzo contingente a las conductas deseadas o el castigo y la extinción frente a las conductas no deseadas.

Sobre los estilos educativos podemos decir que estos continúan vigentes en relación con la materia. Aún siguen tomándose como base para definir los estilos parentales la autoridad parental y lo concerniente al castigo (vistos en los estudios iniciales de Baumrind), el tipo de demandas hechas y el refuerzo parental, (propuestas por Maccoby y Martín) y las prácticas de los padres dirigidas a la socialización de sus hijos (señaladas por Darling y Steinberg).

Según lo anteriormente descrito, existe diversidad de clasificaciones de los **tipos de padres** según los estilos educativos. A continuación, nos referimos a este punto.

**1. Familias de padres democráticos:** (Tierno, 2013; Armas, 2011; Vílchez, 2007; Becoña *et al.*, 2006; Golombok, 2006; Nardote *et al.*, 2003; Baumrind, 1971). Los padres que conforman este tipo de familias se caracterizan por:

- son cariñosos, comprensivos, cuidadosos y razonables;
- se implican en la relación con los hijos;
- reconocen, respetan y no dificultan la progresiva autonomía e independencia de los hijos, su espontaneidad y las oportunidades de experimentar lo que le rodea;

- están convencidos que los hijos serán capaces de resolver los problemas por sí mismos;
- muestran afecto y aceptación sobre las actividades positivas de sus hijos;
- buenos comunicadores (comunicación bidireccional);
- los límites y las normas son claros, coherentes, formulados de forma positiva y no a modo de decálogo de prohibiciones;
- explican los motivos y propósitos del castigo;
- increpan a los hijos por medio del diálogo afectivo;
- aplican la disciplina inductiva y ejercen un control firme;
- fomentan el diálogo y la negociación en casos de acuerdos razonablemente discutidos en familia;
- responden a las demandas y preguntas de sus hijos mostrando atención e interés; y
- promueven los comportamientos positivos de los hijos más que enfocarse e insistir en aquellos no deseados.

Entre este tipo de padres, se da una subclasificación, que serían los padres democráticos - permisivos, mejor conocidos como los “padres amigos”, debido a que se comportan más como amigos que como guías con autoridad, se caracterizan por:

- falta de autoridad;
- ausencia de jerarquías;
- las cosas se hacen por consenso; y
- las reglas son pactadas y se transforman de acuerdo a la conveniencia de las partes.

En este tipo de padres, recaen algunas consecuencias en los hijos como no respetar las reglas puesto que las mismas carecen de sanción y de sentido de responsabilidad por ser reglas blandas.

**2. Familias de padres autoritarios:** (Tierno, 2013, Armas, 2011; Martínez *et al.*, 2007; Barba, Puerta, Portillo y Rodríguez, 2002; Olarte, 1984; Baumrind, 1971). Sus características:

- son poco afectivos;
- la comunicación es mínima y unidireccional (de padres hacia los hijos);



- con baja implicación en las actividades de los hijos;
- son padres absorbentes y controladores;
- son muy exigentes con los hijos sin importarles la edad, características o circunstancias;
- no atienden las necesidades o deseos de los hijos;
- restringen la autonomía personal de los hijos, las oportunidades de tomar decisiones de pensar y obrar por su propia cuenta y con criterio independiente;
- las normas se imponen y esperan sean obedecidas incondicionalmente, sin negociación o discusión. En el caso de no ser aceptadas o cumplidas, se muestran fuertemente coercitivos y punitivos; y
- son padres según Bernard (1963), con un desorientado apetito de poder, tradicionalista y renuente a los cambios.

Las familias con padres autoritarios suelen presentarse de dos modos, según Bernard (1963):

- **En sentido negativo:** sus prohibiciones y excesivo control limitan y restringen las actividades del hijo hasta volverle inerte.
- **En sentido positivo:** exigiéndole y pidiéndole mucho más de lo que puede dar el hijo.

**3. Familias con padres permisivos:** (Tierno, 2013; Armas, 2011; Elzo, 2008; Martínez *et al.*, 2007; Musitu *et al.*, 2001; Coloma, 1993; Maccoby y Martin, 1983). La permisividad no es otra cosa que la dejación de responsabilidades. Entre las características más resaltantes de este tipo de padres, tenemos:

- son padres cariñosos y tolerantes;
- son comunicativos con sus hijos, pero la comunicación es poca efectiva y unidireccional (predominan las iniciativas y los argumentos de los hijos);
- los hijos tienen excesiva libertad;
- conceden en demasía las demandas de sus hijos por miedo a un enfrentamiento con ellos;
- actúan con sus hijos como si fuesen personas maduras y capaces de autorregularse; y
- evitan usar el control impositivo y coercitivo.

**4. Familias de padres negligentes:** (Armas, 2011; Steve, 2005; Valenzuela, 2002; Arruabarrena y De Paúl, 2002; Burgess y Conger, 1978). Conocida también bajo el término “*laissez-faire*” (dejar hacer), están constituidas por padres que se caracterizan por:

- baja aceptación de los hijos;

- se muestran indiferentes, permisivos y pasivos hacia ellos, no les orientan, apoyan ni supervisan, por lo cual estos actúan con absoluta libertad;
- la interacción con los hijos es negativa, suelen ignorar la conducta de estos;
- la comunicación con sus hijos es muy poca, y cuando ocurre suele ser de tipo agitada y demostrando gran descontento con el hijo;
- otorgan excesiva independencia y responsabilidad a los hijos tanto en lo material como en lo afectivo;
- se encuentran más concentrados en cumplir con sus propias necesidades y demandas personales que interrelacionarse con sus hijos y las expectativas de estos; y
- bajo nivel de imposición de normas y de coerción.

**5. Familias de padres indiferentes:** (Vílchez, 2007; Becoña *et al.*, 2006; Golombok, 2006; Nardote *et al.*, 2003). Estos padres:

- no expresan sus sentimientos;
- están concentrados en sus vidas;
- muestran poca atención a las necesidades de los hijos; y

- no imponen normas o límites.

#### **6. Familias de padres hiperprotectores:**

- son aquellos que por hacer la vida más fácil a sus hijos llevan a cabo, cosas que los hijos tendrían que hacer;
- preguntan todo a sus hijos para buscar las dificultades y prevenir;
- son incapaces de intervenir con correctivos autoritarios; y
- en caso de imponer reglas las cambian si sienten que puede resultar frustrante o muy punitiva al hijo.

**7. Familias de padres delegantes:** como lo indica su título son aquellos que delegan su función de padres o de ejercer la autoridad a otros, el mensaje que transmiten es el de “no cuenten conmigo”. Sus características:

- pierden todo tipo de comunicación con los hijos; y
- se desentienden de normas y límites que otros imponen a sus hijos.

## **8. Familias de padres sacrificantes:**

- padres que adoptan que sacrificarse por sus hijos los hace buenos y aceptados; y
- satisfacen lo mayor que pueden los deseos de sus hijos.

## **9. Familia de padres perplejos o desbordados:**

- se autodefinen como perdedores de sus capacidades educativas y autoritarias;
- el desbordamiento se expresa en “no saber que hacer” (sensación de impotencia) ante situaciones determinadas; y
- tienen la sensación de que son otros agentes socializadores (medios de comunicación de masas, amigos o la calle) quienes adquieren mayor importancia en sus hijos que ellos como padres, por lo que sienten que tienen que competir y luchar contra esos elementos.

Finalmente, Mirón y Otero (2005), aportan un resumen sobre las características de los estilos educativos tradicionales, que podemos observar en la Tabla 5.

**Tabla 5: Características de los distintos estilos disciplinarios**

	<b>Autoritario</b>	<b>Permisivo</b>	<b>Democrático</b>
<b>Creencias de los padres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Es mi responsabilidad controlar a mis hijos.</li> <li>* Los hijos no me respetarán si no me temen.</li> <li>* La letra con sangre entra.</li> <li>* "...harás lo que yo diga porque lo digo yo".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La tarea de los padres es servir a los hijos y mantenerlos felices.</li> <li>* Lo que molesta a los hijos no puede ser eficaz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los hijos son capaces de resolver problemas por si mismos.</li> <li>* A los hijos se les debe dejar elegir para que aprendan las consecuencias de sus elecciones.</li> </ul>
<b>Poder y control</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Total para los padres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Total para los hijos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cooperativo.</li> </ul>
<b>Solución de los problemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Definición en términos de vencedores y vencidos.</li> <li>* Solución de problemas por la fuerza.</li> <li>* Actitudes: culpar, ridiculizar, gritar, castigar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Solución de problemas mediante la persuasión.</li> <li>* Los hijos ganan la práctica totalidad de las veces.</li> <li>* Actitudes y sentimientos: recomendaciones, ruegos, sermones, frustración, sentimiento de culpa, obtención de falsas promesas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Tanto los padres como los hijos participan activamente en la solución de problemas.</li> <li>* Basado en el respeto mutuo: todos salen ganando.</li> </ul>
<b>¿Qué aprenden los hijos?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La fuerza es el método adecuado de resolver conflictos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Las reglas son para los demás no para mi.</li> <li>* Los padres son los quienes solucionan mis problemas.</li> <li>* Dependencia, falta de respeto, egocentrismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Responsabilidad, cooperación, independencia, respeto a la autoridad y reglas establecidas, autocontrol.</li> </ul>

*Continuación Tabla 5: Características de los distintos estilos disciplinarios*

	Autoritario	Permisivo	Democrático
<b>¿Cómo responden los hijos?</b>	* Enfado, venganza, rebelión, sumisión. * Peleas entre hermanos, acusaciones mutuas.	* Desafiando las reglas. * Desafiando y no prestando atención a las palabras. * Agotando a los padres con discusiones. * Discutiendo, ignorando, acusaciones mutuas, ruptura de promesas.	* Cooperando. * Implicándose en la solución de sus problemas. * Respetando a los padres y tomando en serio sus opiniones.

**Fuente:** Mirón y Otero (2005, p. 111)

## 2.5 Factores de riesgo y protección asociados a cada estilo educativo

- Los **factores de riesgo** son aquellas condiciones personales, familiares, escolares, sociales o culturales que se viven en lo cotidiano, “cuya presencia hace que aumente la probabilidad de que se produzcan determinados fenómenos” (Mina, 2008, p.132). Por medio de ellos, podemos encontrar las variables que se asocian con una mayor probabilidad para el surgimiento de alguna conducta (disrupción o violencia), siendo la identificación de estas variables el primer paso para establecer una relación causal, que permitirá analizar las estrategias preventivas a implementar.

Primeramente, describiremos la influencia de los factores negativos o de riesgo a nivel general que se presentan en los adolescentes, y posteriormente nos referiremos a las consecuencias que cada estilo educativo de actuación parental podría influir.

**1. Factores de riesgo individual:** (Serrano, 2006). Aquí se incluyen una serie de características propias de cada persona, como son:

- **La edad:** son los chicos y las chicas de primaria los más agresivos, disminuyendo estas conductas en la adolescencia final (17 años aproximadamente).
- **El sexo:** los varones tienen una personalidad más agresiva, con mecanismos débiles para inhibirse al expresar la agresión y mayor tendencia hacia la violencia.
- **La personalidad e impulsividad:** los rasgos de hiperactividad, impulsividad manifiesta a través de la rebeldía, y problemas de atención podrían predecir la conducta disruptiva y violenta de los adolescentes.
- **La empatía:** podría darse en estos casos, que los escolares encuentran deficientes sus habilidades sociales, por lo que no son capaces de sentir o compartir la situación del otro afectado.

**2. Factores de riesgo en la familia:** se relacionan con circunstancias que se presentan en la familia y que podrían ser generadores de las conductas disruptivas y violentas de los adolescentes en los centros educativos. Diversos autores han estudiado estos factores. Así, Ortega (2010) hace especial énfasis en la construcción de las relaciones entre hermanos y el contexto familiar, pues de los conflictos entre hermanos se podría pronosticar una conducta manifiesta y los problemas con los compañeros, el rendimiento académico y la adaptación emocional y conductual. Así refiere que:



La falta de control y supervisión por parte de los padres, junto con las interacciones coercitivas tanto en la relación progenitor-hijo como en las relaciones entre hermanos, suele relacionarse con un mayor riesgo de implicarse en conductas antisociales fuera de la familia. (Ortega, 2010, p.168)

Los hijos que se comportan mal, reciben un trato más duro por parte de sus padres en comparación con sus hermanos, que se refleja en una baja calidad de las relaciones con los compañeros y en la aparición de problemas de conducta.

Robins *et al.*, (1975, citados por Mirón y Otero, 2005, p.85) hacen mención sobre el número de hermanos como factor de riesgo y han referido que “cuanto mayor es el número de hermanos (fundamentalmente varones) mayor será la probabilidad de que uno de ellos desarrolle conductas desadaptadas y “contagie” su conducta a los otros hermanos”.

En familias numerosas, se produce dificultad en los padres para:

- Dedicar atención a cada hijo, en especial por parte de las madres. Así, “la adecuada atención de la madre, es una variable fundamental en el control de la conducta desviada de los jóvenes” (West y Farrington, 1973, p.35)
- Supervisar a cada hijo. La “ausencia de supervisión es una de las variables familiares más relevantes en la explicación de la conducta desviada del hijo” (Ídem).

En resumen, la ausencia de supervisión, la falta de atención y una pobre interacción con los padres, son factores de riesgo, que pueden generarse en las familias numerosas.

Para Serrate, (2007) la estructura y la dinámica familiar, los estilos educativos de los padres, la violencia familiar, las relaciones deterioradas y tensas entre los padres y las formas de relacionarse entre los hermanos pueden ser factores de riesgo para que chicos y chicas se conviertan en disruptivos o violentos.

Otra perspectiva en materia de factores de riesgo, es el aporte realizado por Sanmartín (2000). Se centró en el estudio de la responsabilidad que tienen las parejas de padres muy jóvenes y las considera como familias de alto riesgo, pues muy probablemente hacen uso de la violencia para la resolución de conflictos. Esto se traduce en posibles aprendizajes que el hijo aprende por imitación.

Heide, (1999) identifica en la familia como factores de riesgo:

- la falta de un referente masculino;
- la mala organización familiar; y
- los valores transmitidos por la familia al hijo.

Florsheim, Tolam y Gorman-Smith (1998) encuentran en las familias cuatro variables para explicar la conducta desviada de los adolescentes:

- hogar roto;
- falta de apoyo por parte de un miembro masculino de la familia;

- uso de pautas disciplinarias ineficaces, o ausencia de control de los padres sobre la conducta de los hijos; y
- estructura familiar desorganizada e impredecible.

Sin embargo, según la investigación propuesta por Goldstein (1984, citado por Mirón *et al.*, 2005) en las familias con bajo nivel de supervisión a los hijos y que provienen de hogares rotos, estos tienen mayor probabilidad de conductas agresivas o delictivas, que los que provienen de hogares intactos. Pero si el nivel de supervisión es alto no hay diferencias entre las familias cuyos padres están presentes y las familias con un padre ausente, en lo que respecta a este punto. Según Huertas (2007) “el padre demasiado complaciente no le proporciona al niño nada con que enfrentarse, ninguna autoridad contra la cual rebelarse, ninguna justificación para el estímulo innato hacia la independencia”. (p.94).

Y para el Instituto Interamericano del Niño, los factores de riesgo familiares en la conducta del niño o adolescente se verían relacionadas con las condiciones económicas, culturales y sociales de los padres de la familia, la presencia de padres autoritarios, la ausencia de figuras de autoridad, una figura materna muy implicada, las formas de comunicación conflictiva, la dificultad para marcar límites y la confusión de valores.

Concretamente y señalando las características de riesgo que autores como Moreno, 2010; Golombok, 2006; Nardote *et al.*, 2003; Urra, 1996; Tierno, 1996 han atribuido a los tipos de padres y a sus estilos educativos, podemos expresarlas en la Tabla 6.

**Tabla 6: Conductas de riesgo de los hijos según el estilo educativo de los padres**

Estilo educativo	Conducta de riesgo de los hijos
<b>Padres autoritarios</b>	Retraídos
	Temerosos
	Desconfiados
	Irritables
	Resentidos
	Con carencia de habilidades sociales
	Acumulan agresividad y frustración, ira, testarudez, que luego la derivan hacia personas o situaciones que no se relacionan en nada con lo que desencadena esa frustración
	Falta de espontaneidad
	Tienden a ser obedientes
	Dificultad para interiorizar valores morales
	Manifiestan pocas expresiones de afecto con sus iguales
	Baja motivación de logro, de autoestima y dependencia
	Bajo rendimiento escolar
	Problema de conducta, como consumo de drogas, problemas con el alcohol y promiscuidad sexual
<b>Padres permisivos</b>	Impulsivos
	Agresivos
	Rebeldes
	No asumen responsabilidades
	Inmaduros
	Bajo nivel de autoestima
	Sus conductas son poco adaptadas socialmente
	Sentimiento de falta de cariño
<b>Padres indiferentes</b>	Faltan a la norma
	Tendencia a impulsos destructivos y conducta delictiva
	Son propensos a tener problemas emocionales
<b>Padres hiperprotectores</b>	Bajo rendimiento escolar
	Genera en los hijos la sensación de ser incompetentes
	No tienen iniciativa
	Son egoístas
	Intolerantes
	Agresivos si sus deseos y necesidades no son satisfechos
	Tendencia a abandonar los estudios

- Los **factores de protección** son aquellos que amparan y además contrarrestan los factores de riesgo, prediciendo una baja probabilidad de que un fenómeno ocurra, puesto que refuerzan las condiciones positivas. En la puesta en práctica de los estilos educativos de los padres, estos factores se encuentran reflejados en los padres del tipo democrático, pues de ellos (Moreno, 2010; Martínez *et al.*, 2007; Urra, 1996) se derivan hijos con las siguientes características:

- con buen autocontrol;
- creatividad;
- toleran la frustración;
- aceptan las consecuencias y asumen responsabilidades;
- con buenas relaciones sociales;
- confían en sí mismos;
- son aceptados por sus iguales;
- son independientes y cariñosos; y
- tienen valores morales interiorizados.

Los factores de protección, los podemos observar en síntesis en la Tabla 7:

**Tabla 7: Factores de protección según el estilo educativo**

Estilos Educativos/ Padres	Factor de Protección/ Hijos
<b>Democráticos</b>	Alta autoestima Buena actitud y rendimiento escolar Escasos problemas de conducta Baja conformidad ante el grupo
<b>Permisivos</b>	Alta autoestima Escasos problemas emocionales Problemas de conducta Consumo de drogas
<b>Autoritarios</b>	Obediencia y orientación al trabajo Baja autoestima Identidades hipotecadas A veces hostilidad y rebeldía
<b>Indiferentes</b>	Baja autoestima Baja motivación y rendimiento escolar Problemas de conducta y consumo de drogas Alta conformidad ante el grupo

---

**Fuente:** Arranz (2004, p.114)

En general, las formas de comportamiento de los adolescentes en las instituciones de educación y en sus ambientes sociales y familiares, se interpretan como el resultado que ellos han venido adquiriendo de sus modelos de crianza y que al mismo tiempo permiten desde el punto de vista de la prevención general o específica, identificar aquellos patrones de comportamiento que pueden constituir riesgos en la conducta del adolescente, así como los de protección que favorecen una conducta.

Esas conductas también han encontrado diversas explicaciones desde la visión de los estudiosos de las corrientes sociales, psicológicas o psicosociales. En el siguiente punto expondremos el interés que aporta cada una de esas teorías para nuestra investigación.

## **2.6 Teorías que explican las conductas disruptivas y agresivas desde la perspectiva familiar**

Las teorías han sido creadas para hacer una interpretación del conocimiento y de la realidad, es decir, para sostener desde el punto de vista teórico la comprobación de algún fenómeno que ha sido observado y evaluado sistemáticamente por algún modelo científico. En resumen, es un sistema lógico, establecido a partir de las observaciones, axiomas y postulados, que tiene como propósito afirmar las condiciones en que se desarrollarán ciertos supuestos.

Por medio de ellas podemos describir, explicar y predecir algo sobre el tema real al cual se aplican, con ellas se organiza el conocimiento al respecto y se orienta la investigación; incluso podemos obtener algunas conclusiones sobre los postulados o principios de la teoría propuesta.

Sobre las conductas disruptivas y violentas que pueden presentar los adolescentes relacionadas con sus familias, hay diversidad de propuestas teóricas, que abarcan los contextos biológicos, psicológicos, sociales y psicosociales. Consideramos aquellas que más se relacionan con los propósitos de la presente investigación.

### **2.6.1 Teorías biologicistas**

Estas teorías han intentado explicar los factores que influyen en los comportamientos agresivos, dentro de los cuales incluiríamos los disruptivos. Abarcan desde las anomalías **genéticas** generadas por la presencia extra del cromosoma **Y**, que se relaciona con mayor conducta violenta y agresiva hasta las explicaciones biológicas relacionadas con la presencia en las **hormonas** de testosterona. Según esto último, la reacción química permite que algunos individuos produzcan de forma natural una segregación excesiva de ciertas hormonas relacionadas con la agresividad. Hay que tener presente que todos estos procesos son reacciones del organismo ante los estímulos. Al ser reacciones no observables ni medibles desde el punto de vista de las ciencias sociales, este tipo de análisis de conducta quedaría bajo la competencia de profesionales de la salud. Sin embargo, no descartamos su presencia en la explicación de ciertas conductas de los adolescentes, como producto de una reacción biológica en su organismo.

Las siguientes teorías abarcan más el campo de la explicación psicológica de las conductas agresivas, son ampliamente reconocidas en ese ámbito y por medio del análisis de algunas de ellas pueden sugerirse algunas conclusiones derivadas de la comprobación empírica de los objetivos propuestos en la investigación.

### **2.6.2. Teorías del condicionamiento clásico, operante y del aprendizaje social**

Estas teorías pertenecen a la corriente del conductismo, estudian lo psicológico desde la perspectiva de una ciencia de la conducta. Según estas teorías, la conducta agresiva se aprende:



- Por **condicionamiento clásico**: es decir, la asociación de un estímulo con otro que provoca la agresión.
- Por **condicionamiento operante**: la disrupción o conductas agresivas se aprenden de forma directa. La explicación sobre las probabilidades de aparición o continuidad de esas conductas está relacionada con las acciones que tome el afectado, es decir, si la conducta disruptiva o agresiva se castiga, esta se inhibe, pero si es recompensada con algún premio aumentará la probabilidad de su aparición. Esto es observable y aplicable tanto en las escuelas como en la familia. Si profesores y padres no intervienen para inhibir las conductas que expresa el adolescente, le estarían dejando la vía libre para darles continuidad.
- El **aprendizaje social**: es tal vez uno de los modelos teóricos más estudiados (Bandura, 1975; Berkowitz, 1996; Serrano, 2006) centrado en el aprendizaje por observación de modelos reales o simbólicos. A través de esta teoría, Bandura defiende el origen social de la acción y la causa de los procesos de pensamiento sobre la motivación, el afecto y la conducta humana, la cual está determinada por la interacción de factores ambientales, personales y conductuales. Explicó que el comportamiento agresivo es producto del aprendizaje por observación deliberada o inadvertida (imitación) de modelos violentos; lo que significa que la influencia de modelos familiares y sociales que expresen conductas agresivas y tengan una valoración positiva, adicional en los medios de comunicación y los modelos simbólicos, será la responsable en gran parte de que la

agresión se moldee y materialice. También influye la experiencia directa del sujeto y las consecuencias (recompensas y castigos) que se pueden relacionar con la conducta agresiva.

Esta teoría resalta que la persona ejecutará o no su conducta dependiendo del valor funcional que tiene la conducta para ella, lo que significa que la persona puede adquirir, retener y poseer la capacidad de actuar agresivamente, en función de si su conducta será sancionada negativamente, o no.

Según la teoría propuesta por Bandura, hay tres grandes influencias de aprendizaje de la conducta agresiva en las sociedades:

- 1. La familia:** una fuente relevante de agresión es modelada y reforzada por los miembros de la familia.
- 2. Las culturas:** especialmente en aquellas donde los modelos agresivos son considerados un atributo de personalidad estimable.
- 3. Los modelos simbólicos:** referidos muy especialmente a los medios de comunicación de masas, en especial la televisión, pues en ella se refleja cotidianamente el predominio de conductas agresivas.

Desde esta teoría, Bandura propone que los padres son modelos de comportamiento y reforzadores de ciertos comportamientos de sus hijos (Serrano, 2006). Partiendo de estas ideas, Patterson *et al.*, (1989, p. 139), proponen la **teoría de parentalidad coercitiva**, en la que se establece que:

Los padres modelan e inconscientemente refuerzan los comportamientos agresivos de sus hijos cuando responden sin coherencia a sus demandas, cuando se niegan inicialmente a aceptarlas, pero lo hacen finalmente por exasperación ante la insistencia de sus hijos: así se crea un círculo coercitivo de parentalidad.

Las investigaciones han demostrado que esta teoría y los estudios disponibles (Olweus, 1980; Loeber y Dishion, 1983; Weiss, 1992; Pettit, 2001; Ahmed y Braithwaite, 2004, citados por Serrano, 2006) concluyen que los predictores más importantes de la agresividad en los hijos son:

- sufrir castigo físico severo;
- tener un temperamento irritable;
- falta de cariño; y
- ser educado con prácticas disciplinarias poco coherentes o una disciplina muy severa.

Así, los estilos familiares generan una dinámica propia entre las interacciones de sus miembros y el establecimiento de las normas y límites claros y estarían relacionados con el origen de algunas conductas agresivas hacia los compañeros en el aula.

Bandura (1975), introduce nuevos elementos en su teoría del aprendizaje social y propone la **teoría social - cognitiva**. En este punto defiende el origen social de la acción y la influencia causal de los procesos de pensamiento sobre la motivación, el afecto y la conducta humana; incluye además la interacción en la conducta de factores ambientales, personales y conductuales y, entre los factores cognitivos, se centró en la influencia de los procesos vicarios, la autorregulación y la autorreflexión.

Esta teoría destaca diversos mecanismos que diferencian las conductas agresivas:

- **Mecanismos que originan la agresión:** sobresale el aprendizaje por observación y el aprendizaje por experiencia directa. Como ya se dijo, los primeros vienen determinados por la influencia de los modelos familiares que expresen conductas agresivas en su forma de relacionarse y los modelos simbólicos responsables de que la agresión se moldee y propague. Este modelo será más eficaz si el observador está dispuesto a actuar e imitar y el modelo es reconocido como figura importante y significativa. Ambos tipos de aprendizaje, actúan conjuntamente en la vida diaria, las conductas agresivas se aprenden en gran parte por observación y posteriormente se perfeccionan a través de la práctica reforzada (Carrasco y González, 2006).
- **Mecanismos instigadores de la agresión:** junto con la exposición a modelos agresivos, intervienen otros procesos, como: la asociación con consecuencias reforzantes (función discriminativa), la justificación de la agresión por un modelo como socialmente legítima (función desinhibitoria), la aparición de activación emocional, o la presencia de herramientas de agresión específicas que puedan causar daño.

- **Mecanismos mantenedores de la agresión:** se refieren al reforzamiento externo directo (ejemplo: recompensas), el reforzamiento vicario y el autorreforzamiento. Incluyen también como elementos mantenedores una serie de mecanismos cognitivos como la atenuación de la gravedad del hecho, la justificación de la conducta agresiva por principios religiosos, o porque cumplan la orden ejecutada por otro, la difusión de la responsabilidad (responsabilidad compartida), o la atribución de culpa a la víctima. En estudios posteriores, Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, (1996), encuentran que estos mecanismos no promueven directamente la agresión, sino que la facilitan, disminuyendo la culpa, la conducta prosocial y la ideación de emoción.

De acuerdo con lo anterior, los **componentes del aprendizaje social** según Armas, (2011), serían:

- **Eficacia personal percibida:** capacidad de la persona para afrontar la situación. La eficacia surge a través del reconocimiento efectivo, las experiencias vicarias de ver los logros de otros.
- **Aprendizaje por observación:** capacidad para aprender nuevas conductas observando a otros. “Los adolescentes pueden aprender la agresión física y verbal, mediante la observación de la conducta agresiva de miembros de su familia” (Nicolson y Ayers, 2002, p. 48).
- **Autorregulación:** capacidad de controlar la propia conducta, las expectativas o consecuencias previstas.

- **Autorrefuerzo:** las personas se recompensan por alcanzar sus objetivos.

En resumen, para los teóricos del aprendizaje social la conducta agresiva puede adquirirse meramente por la observación y la imitación de la conducta de modelos agresivos y no requiere necesariamente la existencia de un estado de frustración previa. Esta teoría centra la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios en el funcionamiento psicológico, reconociendo el rol que cumple la observación en los pensamientos, afectos y conducta humana (Garaigordobil *et al.*, 2010).

El aprendizaje de la conducta agresiva por observación en los adolescentes será exitoso si:

- Se presta la atención suficiente a los rasgos significativos de las conductas del modelo agresivo, (la atención prestada al modelo está delimitada por la atracción interpersonal).
- Se tiene suficiente capacidad de retención y procesamiento de información a partir de experiencias anteriores.
- Se pueden recordar objetos, conductas y hechos, que puedan influir en la personas.
- Se transforman las representaciones simbólicas en acciones.
- Se considera positiva la conducta y no genera consecuencias, el sujeto tenderá a reproducirlas y no, si las percibe negativas.

En relación con esto último, la **teoría de la imitación**, propuesta por Mowrer (1960), se basa en el aprendizaje por empatía, y dice que no es el acto violento del modelo agresivo lo que atrae en nuestro caso al observador juvenil, sino más bien las respuestas favorables que el modelo obtiene a partir del medio, es decir, de su acción violenta.

Uno de los estudiosos que sigue en ésta línea de aportes, es Berkowitz (1970), quien en su propuesta inicial explica la agresión a partir de los principios del condicionamiento clásico, esto es, que las respuestas agresivas se encuentran condicionadas a determinados estímulos ambientales. Desde este punto de vista, la agresividad sería observable por asociación con conductas violentas vividas previamente. Incluye la necesaria transformación emocional hacia la irritación o el enfado de la persona como estímulo de su conducta.

A raíz de los estudios de Berkowitz diversos investigadores Pinkston, Reese, Leblanc y Baer, 1973; O'Leary y O'Leary, 1977; Shapiro y Kratochwill, 2000 (citados por Carrasco *et al.*, 2006) muestran que la agresión aumenta a medida que obtenga mayor atención, consiga algunos logros, o evite situaciones aversivas. Posteriormente, Berkowitz entre los años 1983 a 1993, propuso un nuevo modelo de agresividad de aproximación cognitiva, lo que el llamó **agresión aversivamente estimulada**, y consiste en el resultado del efecto negativo producido por la experiencia de un suceso o acontecimiento desagradable. (Carrasco *et al.*, 2006).

Para él, la agresión aversivamente estimulada es el producto de acontecimientos aversivos y no una respuesta para eliminar el estímulo desagradable, sino que es una reacción emocional dirigida a infligir daño al otro ajeno a la causa de su conducta. El elemento “frustración” para este autor es un factor aversivo más, capaz de producir una reacción emocional intensa que conduce a la agresión emocional.

De manera secuencial, podemos decir, que la teoría propuesta por Berkowitz se establece de la siguiente manera:

1. Debe ocurrir un acontecimiento aversivo.
2. Ese acontecimiento debe ser capaz de generar un efecto negativo o sentimiento desagradable.
3. A su vez, se representan recuerdos y emociones negativas asociadas a una tendencia de lucha.
4. Ese proceso debe generar sentimientos de ira y que estos se expresen en conductas agresivas.

Sobre esta secuencia Carrasco *et al.*, (2006) realizan diversas precisiones que le permiten completar su modelo:



- Las emociones son entendidas como una red, donde cada emoción está conectada con un conjunto de sentimientos, reacciones motoras, pensamientos y recuerdos. La activación de cualquiera de ellos tenderá a activar cada uno de los componentes de la red proporcionalmente a su grado de asociación.
- Las cogniciones, valoraciones, atribuciones, ideas o creencias están relacionadas entre sí y se vinculan además, con la memoria, los sentimientos y las reacciones expresivo - motoras, de manera que pueden actuar como activadores o inhibidores de la conducta agresiva.
- Que el afecto negativo provoque una conducta agresiva, dependerá de tres factores: el grado de intensidad emocional, la presencia de alguien o algo sobre lo que se pueda realizar la descarga de la agresión, y el autocontrol derivado de normas morales y sociales y el grado de impulsividad que domine la persona.
- La presencia o estímulos externos que tienen un significado, como armas, imágenes u objetos asociados a situaciones desagradables.
- La intensidad del efecto negativo depende de la herencia genética, de la historia de aprendizaje del sujeto y de las circunstancias o el contexto en el que la emoción aparece.

Como ya dijimos antes para Berkowitz, el elemento “frustración” es un factor predisponente capaz de producir una reacción emocional intensa que conduce a la agresión

emocional. Sin embargo, son Dollard, Doob, Millar, Mowrer y Sears (1939) quienes basan su teoría en el binomio relacional frustración – agresión, que explicamos a continuación.

- **Teoría de la frustración-agresión**

La frustración es “una reacción emocional interna que surge ante una contrariedad” (Garaigordobil *et al.*, 2010, p.76). De acuerdo con esto, posiblemente algunas personas sientan el impulso de atacar a otros cuando sienten que no consiguen los objetivos deseados. Para Dollard *et al.*, (1939), la agresión es una conducta que surge cuando la consecución de una meta es bloqueada, o interferida y la frustración es la interferencia en obtención de una respuesta - meta pretendida.

La frustración es la condición necesaria para que la agresión se haga presente (Carrasco *et al.*, 2006). Según esto, la frustración genera un estado emocional que predispone a actuar de forma agresiva ante situaciones específicas, es decir, las que impiden el cumplimiento de la meta. Desde aquí podemos inferir, lo que sucede con algunos adolescentes que no tienen un buen dominio de autocontrol de sus reacciones emocionales; “un niño o adolescente frustrado tiene mayores probabilidades de actuar agresivamente” (Garaigordobil *et al.*, 2010, p. 76).

Básicamente, la agresión es una respuesta de enfado que surge como defensa a la frustración e impulsa y dispone al individuo a la agresión (Lodeiro, 2001). Dollard *et al.*, (1939) destacaron que la privación por sí sola no induce a la agresión, salvo que aquella impida la satisfacción de un logro esperado. Prácticamente, lo que establecen los autores es

que existe una relación directa entre la conducta agresiva, la cantidad de satisfacción anticipada sobre una meta y las expectativas sobre su logro. Si tenemos que simplificar esta relación, formularíamos así: a mayor grado de satisfacción frustrada y mayores expectativas de logro, mayor tendencia a causar daños.

Al respecto, estos autores infieren que algunos sujetos inhiben su respuesta agresiva por miedo al castigo, o porque se evalúe su conducta agresiva como debilidad. Miller (1941) agrega que algunos individuos desarrollan formas alternativas ante la frustración, como escapar de la situación y alcanzar metas alternativas que inhiban la conducta agresiva.

Estos comportamientos producidos por la relación agresión - frustración se presentan en los espacios escolares. Autores como Garaigordobil *et al.*, (2010), Espinosa, Ochaita y Ortega (2003) aseguran que la disrupción y la violencia infanto - juvenil son producto de necesidades no satisfechas, que pueden dividirse en dos áreas: por un lado, las necesidades de salud física, como el sueño y descanso, disponer de espacios adecuados, la manifestación de la sexualidad y protección de riesgos físicos; y por otro, las necesidades de autonomía, entre ellas la participación activa en la interrelación con adultos y con sus iguales, la presencia de normas estables y coherentes en sus pautas de vida, la vinculación afectiva y la educación tanto formal como no formal.

### 2.6.3 Teorías sociológicas de la agresión

Según estas teorías, las causas que generan la conducta disruptiva o violenta no encuentran explicación en los factores individuales de una persona, atribuyendo que la disrupción y la violencia son producto de elementos ambientales y del contexto social en que se desenvuelve la persona.

La teoría más conocida en este campo es la **teoría ecológica**, propuesta por Bronfenbrenner (1987), quien se basó en las teorías de Lewin sobre los territorios topológicos y en las expuestas por Piaget en “la construcción de la realidad en el niño”. Para elaborar su teoría ecológica, Bronfenbrenner plantea que los individuos desarrollan su vida avanzando en círculos concéntricos, que van desde el campo más próximo hasta el más distante, viéndose influido por cada uno de ellos con mayor o menor intensidad en cada fase de su vida.

Las conductas disruptivas y violentas, según esta teoría, se podría explicar por diversas causas que se producen en la interacción problemática en uno de esos círculos o ambientes. Bronfenbrenner los estructuró así:

- **Microsistema:** es el contexto más próximo en el que se encuentra la persona, la familia y la escuela. La familia ha sido relacionada con los comportamientos disruptivos y violentos que presentan los chicos en sus lugares de estudio. En palabras de Díaz-Aguado, (2006, p.26):

Para comprender la influencia que la familia pueda tener en la violencia, conviene tener en cuenta que a través de la educación familiar los hijos deben tener garantizadas tres condiciones básicas, de las que depende su calidad:

1. Una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad sin proteger en exceso.
2. Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan con la edad.
3. Una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a respetar ciertos límites.

Hay estudios sobre las conductas agresivas de los niños y adolescentes en la escuela, donde se detecta como principal antecedente el aprendizaje familiar (Oliver, Oaks y Hoover, 1994; Schwartz, Dogde, Pettit y Bates, 1997; Espelage, Bosworth y Simon, 2000; citados por Díaz-Aguado, 2006), todos concluyen que la ausencia de una relación cálida, afectiva y segura por parte de los padres, la escasa disponibilidad para atender a los hijos y las fuertes dificultades para enseñarles a respetar los límites, combinando la permisividad ante la violencia y el uso frecuente de métodos coercitivos autoritarios, son los determinantes de este tipo de comportamiento.

Específicamente en el microsistema escolar, la disrupción y la violencia, se relacionan estrechamente con la presencia de los compañeros. Esto ha sido estudiado por varios autores (Salmivalli, 1998; Cowie, 2000; Pellegrini, Bartino y Brooks, 1999; citados por Díaz-Aguado, 2006), quienes dicen que los compañeros suelen estar presentes como observadores en los momentos que se produce la disrupción o la violencia.

- **Mesosistema:** son las interacciones entre dos o más entornos en los que la persona participa activamente. Por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio (Carrasco *et al.*, 2006). Entre las condiciones que incrementan las conductas disruptivas y violentas en los adolescentes en este sistema, se encuentran el aislamiento de la familia de otros sistemas sociales (familiares, amigos, vecinos). (Díaz-Aguado, 2006).

El enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987) reconoce que el potencial evolutivo de los diversos contextos que forman parte del mesosistema durante la infancia y la adolescencia aumenta cuando existe una comunicación recíproca y de calidad entre ellos. Esto significa que, para prevenir estas conductas en los adolescentes, será necesario estimular una comunicación recíproca y de calidad entre familia y escuela, comunicación muy necesaria entre aquellos que presentan mayor riesgo de conductas disruptivas o violentas.

- **Exosistema:** se refiere a uno o más entornos donde no se incluye como agente activo a la persona en cuestión, pero en los cuales se producen decisiones que afectan el entorno que comprende a la persona por ejemplo, las decisiones y actuaciones del Consejo Escolar.

- **Macrosistema:** abarca y enmarca en forma y contenido los tres sistemas anteriores, junto con la cultura o niveles subculturales, las ideologías y creencias.

Agregamos a esta teoría un quinto sistema, propuesto en el Modelo Ecológico de Belsky (1993), el **ontosistema**, que refiere al proceso evolutivo de un individuo y que determina su estructura y sus características personales.

Las personas durante toda la vida hacen transiciones entre un ambiente y otro, dependiendo de su rol dentro del entorno. Con esto se quiere señalar que los niños y adolescentes se desenvuelven dentro de estos ambientes, bien como hijos dentro de la interacción familiar, bien en las instituciones educativas como alumnos, que participan o se adaptan a las medidas, normas y decisiones de la institución escolar; y a su vez todo esto se complementa con sus sistemas de creencias y valores. Visto así, las conductas disruptivas y violentas podrían ser el resultado de la disconformidad, o no integración por el paso a través de uno de estos círculos.

#### **2.6.4 Teorías basadas en las dinámicas familiares**

- **Teoría del apego:** propuesta por Bowlby (1969) define el apego como cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o conservación de la proximidad con otro individuo reconocido notoriamente, al que se le considera más capacitado para enfrentarse al mundo.

Esta teoría es importante porque permite explicar la relación entre los padres y el hijo. Bowlby propuso que las experiencias interpersonales y el tipo de apego que se desarrolla entre los cuidadores primarios y el niño durante los primeros años de su vida marcarán las bases del funcionamiento interno del niño, las cuales generarán expectativas en las formas de representar su comportamiento. Esto quiere decir que, si los modelos primarios son figuras de apoyo y protección, los hijos tenderán a desarrollar un modelo confiado y

seguro. Pero, si por el contrario las figuras se muestran desconfiadas, hostiles, negativas, inseguras o disfuncionales, el niño desarrollará expectativas de agresión, hostilidad y desconfianza en las relaciones interpersonales.

Las conclusiones que demuestran Greenberg, Speltz y Deklyen (1993) indican que el apego inseguro inicial refuerza en los cuidadores su percepción de inadecuación y baja autoestima, empeorando la calidad de la relación cuidador - niño e incrementando la probabilidad de los problemas exteriorizados.

- **Teoría de la coerción:** sus autores, Patterson & Stouthamer-Loeber, (1984) señalan la importancia de los patrones coercitivos de los padres y la relación con la aparición de la conducta agresiva. Esos patrones coercitivos se presentan como intercambios en la interacción cuidador – niño a través donde cada uno intenta imponer sobre el otro su propio patrón, generándose así una escalada que puede ser un reforzador positivo o negativo.

Esto se explica de la siguiente forma: el hijo efectúa una conducta inadecuada, ejemplo comportamiento disruptivo, desobediencia, etc., el padre responde aplicando una medida coercitiva para neutralizar esa conducta; ante esa medida, el hijo responde agresivamente para imponer su deseo; ante esta agresión, el padre actúa nuevamente con una imposición más intensa respondida en mayor escala agresiva por el hijo, quien finalmente logra con esta actitud hacer desaparecer la conducta aversiva del cuidador. Así, la conducta agresiva y en escalada del hijo es reforzada negativamente, y por otra parte, el hijo



consigue hacer su voluntad, con lo que su conducta es también reforzada positivamente (Carrasco *et al.*, 2006).

Los autores de esta teoría Patterson *et al.*, (1984), afirman que la repetición de este patrón negativo entre cuidador primario - hijo se generalizará al contexto escolar y a las interacciones entre iguales, cuyas consecuencias serán el rechazo de sus compañeros, el bajo rendimiento académico, el descenso de la autoestima y la implicación con otros iguales problemáticos.

- **Teoría del desarrollo de la conducta agresiva:** según Olweus (1998), la conducta agresiva puede surgir de dos fuentes: por un lado, como consecuencia del temperamento difícil del niño, y por otro lado, por el rechazo de la madre hacia este. Cuando el niño tiene un temperamento altamente impulsivo, las madres suelen ceder y rendirse ante ese comportamiento. Tal actitud permisiva y de huida por parte de la madre incrementa la posibilidad de conductas agresivas por parte del hijo.

De igual forma ocurre cuando las madres muestran sentimientos negativos y de rechazo hacia su hijo. Esto se observa en la transmisión por parte de ella de una disciplina severa y autoritaria, que según Olweus también aumentaría la conducta agresiva en el niño. De los componentes propuestos por este autor que generan conducta agresiva, es decir, temperamento difícil, actitudes maternas negativas, disciplina autoritaria y disciplina permisiva; son estas últimas y las conductas negativas de la madre las que generan mayor probabilidad de que sus hijos sean personas agresivas.

- **Teorías centradas en los hábitos de crianza:** hay investigaciones que han centrado la explicación de la conducta agresiva de los hijos según los estilos educativos de los padres (Mccarty, 1974; Olweus, 1998; Patterson *et al.*, 1984), siendo las variables que especialmente se relacionan: el rechazo de los padres (sobre todo el de la madre), las pobres relaciones de afecto, el uso de estrategias punitivas para controlar a los hijos, la falta de supervisión e inconsistencia en las normas y una inexistente o mala comunicación entre padres-hijos.

Para Schwartz y Proctor (2000), los modelos familiares violentos hacen que el niño aprenda a usar la violencia como medio eficaz para alcanzar sus objetivos y la disciplina severa y autoritaria hace que este desarrolle una visión del mundo como ámbito peligroso y hostil; por tanto, interpretan que deben reaccionar de igual forma, provocando reacciones agresivas y de enfado hacia los demás.

- **La teoría cognitivo – contextual:** propuesta por Grych y Fincham (1990) según la cual la falta de armonía familiar y los conflictos familiares influyen negativamente en el comportamiento de los hijos. La teoría se apoya también en el aprendizaje social; sus autores afirman que los padres influyen de dos formas en las conductas de los hijos:

1. En la naturaleza de la relación entre el progenitor y el niño (relación cálida u hostil).
2. En que la evaluación que realiza el niño del conflicto entre los padres puede implicarle directamente (por ejemplo sentirse culpable) (Serrano, 2006, p.147).

En el mismo orden de ideas, Katz y Wodin (2002) demostraron que los padres de un grupo de niños de 4 y 5 años, que tenían actitudes hostiles y distantes y empleaban métodos disciplinarios más severos y asertivos, tenían a su vez familias menos cohesionadas e hijos con más problemas de comportamiento. Para Stocker y Youngblade (1999) tener relaciones problemáticas con los compañeros de clase era predecible si se tenía en cuenta la interacción entre los conflictos entre los padres y la hostilidad por parte del padre.

- **La teoría de los sistemas familiares:** esta teoría estudia a la familia desde el punto de vista holístico (múltiples interacciones que la caracterizan). La familia no se considera como un conjunto de sujetos (padres e hijos), sino como un sistema explicado mediante conceptos como jerarquías, límites entre subunidades familiares y el papel de chivo expiatorio que pueden asumir determinados miembros de la familia (Serrano, 2006).

Un sistema se define como el conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma conjunta con el entorno. Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo (Traveset, 2007, p.18). Observamos de esta teoría que la familia es un grupo con identidad propia, con su propia dinámica interna en el que tiene lugar un amplio entramado de relaciones.

Finalmente, autores citados por Ccoica (2010) y Serrano (2006), confirmaron que los conflictos que surgen entre padre - madre, padres - hijos o entre hermanos contribuyen a incrementar la violencia con los compañeros en la escuela. Rigby (2003) encontró que

existe una correlación débil pero significativa entre el acoso y las conductas violentas en la escuela y tener una familia con funcionamiento deficitario.

## **2.7 Resumen del capítulo**

De la lectura sobre la información presentada en este capítulo referente a la familia, los tipos de padres, los estilos de educar y su relación con el comportamiento de los hijos en los ámbitos sociales, específicamente en los centros educativos podemos sintetizar brevemente:

- La familia es un grupo de personas unidas por afinidad, consanguinidad, afectividad, amistad o adopción, que viven diaria y permanentemente bajo un mismo espacio físico y donde las responsabilidades se distribuyen entre los miembros de acuerdo a la sustentación y vinculación efectiva - emocional.
- La principal función de la familia es la socialización del hijo, en ella se adquieren normas de conducta, se brinda apoyo social, afecto, cultura, educación y protección, se aprenden responsabilidades, la convivencia y se forma su personalidad.
- En familias donde existen roles parentales asimétricos, comunicación inadecuada e inefectiva, ausencia de límites y de control, acompañada de permisividad extrema, de poca participación educativa de los padres y donde los conflictos se solucionan por vías violentas, se facilita el mal desarrollo de las prácticas sociales y de comportamiento de los hijos.

- Los cambios fundamentales que se han producido en las familias españolas se basan en: retraso del matrimonio y de la maternidad, reducción del tamaño familiar, incorporación de la mujer al mercado laboral, cambios en el tiempo para atender a los hijos, niños más escolarizados. Además de equilibrio y toma de decisiones compartidas entre la pareja, e hijos con mayor libertad de acción.
- Existen diversos tipos de padres, que va desde el **democrático**, que establece normas claras, ejerce de forma firme el control y explica las causas de un castigo; el **autoritario**, que ejerce su poder de forma severa y cree firmemente en la obediencia, la disciplina y el deber y finalmente **indiferente**, **permisivos** o **desbordados**, que no impone ningún tipo de regla a sus hijos.
- El estilo educativo no es una característica de los progenitores, sino de la relación particular que mantienen con su hijo, que se complementa con el afecto, apoyo, apego, comunicación, control disciplinario y exigencias de los padres para con los hijos. De acuerdo con estas características y las dimensiones **apoyo** y **control**, surgen los cuatro estilos parentales conocido: democrático, autoritario, permisivo y negligente.
- El estilo educativo parental puede convertirse en un factor de riesgo o protección sobre el comportamiento del hijo en el entorno escolar, social y familiar.

- Las teorías expuestas se centran en principio en el individuo y se basan en factores de tipo **biológico**, donde la posible relación de la conducta violenta sea el producto de una anomalía genética o la segregación excesiva de testosterona. La **explicación psicológica** basadas en la corriente conductista, por asociación de un estímulo (condicionamiento clásico), por la obtención de una recompensa (condicionamiento operante) o por la observación e imitación de modelos reales o simbólicos (aprendizaje social). Las **teorías sociológicas** relacionan su explicación a elementos del ambiente y del contexto social, siendo los microsistemas de la familia y escuela del individuo los más importantes para encontrar una explicación.
- Finalmente las **teorías de las dinámicas sociales** explican que la conducta disruptiva o violenta de los hijos está estrechamente relacionada con el tipo de apego que se desarrolla entre padres e hijos, que el tipo de coerción que usan los padres puede convertirse en un reforzador positivo o negativo. Y que los conflictos entre ambos progenitores, padres-hijos y entre hermanos, incrementan la probabilidad de conductas violentas en la escuela.

## **CAPÍTULO III**

### **LA ADOLESCENCIA**

#### 3.1 Introducción

#### 3.2 La adolescencia. El adolescente actual y su personalidad

#### 3.3 Teorías sobre la adolescencia

##### 3.3.1 Teoría biogenética sobre la adolescencia

##### 3.3.2 Teorías psicoanalíticas sobre la adolescencia

##### 3.3.3 Teorías sociológicas sobre la adolescencia

##### 3.3.4 Teoría cognitivas - evolutivas sobre la adolescencia

##### 3.3.5 Teoría psicosocial sobre la adolescencia como “problema”

#### 3.4 Adolescentes y familia

#### 3.5 Adolescentes y grupos de pares

#### 3.6 Condiciones de riesgo y condiciones protectoras en la adolescencia

#### 3.7 Resumen del capítulo

## CAPÍTULO III

### LA ADOLESCENCIA

#### 3.1 Introducción

Durante el proceso de desarrollo evolutivo relativo a la adolescencia hay que distinguir, por un lado, **pubertad**, destacada por los cambios fisiológicos y anatómicos que acompañan la maduración sexual, y por otro, **adolescencia**, que es la “suma total de las modificaciones psicológicas que pueden atribuirse directa o indirectamente a la aparición de la pubertad” (Blos, 2011, p.27). Especialmente sobre el segundo concepto abordamos el presente capítulo. No se quiere menospreciar la información referente a la pubertad y sus procesos, pero en el presente trabajo el objeto de estudio va dirigido hacia conductas sociales y psicológicamente observables durante la adolescencia.

Este período de transición que es la adolescencia suele definirse como un proceso, una época de cambios, una fase de desarrollo, una etapa evolutiva que abarca peculiares formas de pensar, de comprender la realidad y de interactuar con ella, donde existe un desequilibrio entre lo psíquico, insuficientemente estructurado de la infancia y la relativa estabilidad del adulto, que todavía no se ha alcanzado; de aquí su gran riqueza psicológica, pues se presenta como un despertar de la personalidad, donde las decisiones y acciones elegidas como señal de autonomía, repercuten en las etapas posteriores de la vida.



A la adolescencia la mayoría de las veces, se le señala como un “momento de crisis”, que influye en la vida de quien la vive y en sus más cercanos, por ser los adolescentes quienes viven, crean conflictos y tensiones con facilidad. Hay señales que no todos los adolescentes experimentan de igual forma en este período (sólo unos pocos lo viven turbulentamente), pues cada sociedad y cada momento histórico tiene determinadas características que identifican a sus adolescentes. La participación de otros factores como la familia, la escuela y los grupos de iguales pueden presentarse como factores protectores o de riesgo durante la adolescencia, así como influyentes en un tipo de adolescentes u otro.

Al adolescente le corresponde enfrentarse y aceptar o no una serie de cambios, en su cuerpo, en el ritmo de sus actividades, en su rol social al incrementarse las responsabilidades, en la relación con sus padres y en la visión del mundo. Este nuevo panorama de cambios y conflictos va dirigido exclusivamente hacia la búsqueda de independencia y autonomía, a la identidad de acuerdo al sexo, a la formación de relaciones con compañeros de su edad de ambos sexos; a desear y alcanzar una conducta socialmente aceptable, adquirir un conjunto de valores y prepararse para ejercer un trabajo y la vida familiar (Guelar y Crispo, 2002).

En este capítulo señalamos lo referente a la adolescencia como período de vida, sus etapas, describiremos algunos de los cambios psicológicos, físicos, estructurales y orgánicos que se producen durante esta fase de vida. Posteriormente, se hace un análisis sobre las características y personalidad del adolescente actual, especial mención hacia aquellos con conductas problemáticas. Se indican las teorías psicoanalíticas, sociológicas, cognitivas y psicosociales de la adolescencia.

Luego describiremos la relación y la influencia en los adolescentes de la familia y los grupos de pares. Finalmente, referimos aquellas condiciones de riesgo o de protección que se relacionan con la conducta del adolescente.

### **3.2 La adolescencia. El adolescente actual y su personalidad**

La palabra adolescencia procede del verbo latino "adolescere", que significa crecer, aproximarse a la madurez. Es la etapa de la vida humana que se interpone entre la infancia y la edad adulta. La adolescencia es considerada indistintamente como un período de vida, una fase, una etapa, un estado de transición, un estadio evolutivo o madurativo, que media entre la niñez dependiente y la edad adulta autónoma, último requisito para consolidar el desarrollo de la personalidad psicosocial. También, “es un proceso que se desarrolla gracias a las experiencias que se van viviendo y a lo que se aprende de ellas” (Ferrerós, 2001, p.8) y para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1986) cronológicamente la adolescencia es el período de la vida que transcurre entre los diez y diecinueve años de edad.

Desde el punto de vista cognitivo, para Piaget (1975) la adolescencia es un estadio del desarrollo evolutivo del ser humano ligado a la reestructuración de las capacidades cognitivas. El autor, en sus aportes sobre psicología evolutiva, señala que en el adolescente se da un proceso de desarrollo mental que se caracteriza por la separación psicológica de la infancia de la correspondiente a la edad adulta, y su inteligencia y pensamiento se hace “formal”, es decir, adecuado a la lógica de las proposiciones para dar soluciones lógicas estructurales; este nuevo proceso de pensamiento formal que se produce

durante la adolescencia origina un salto cualitativo en el desarrollo, con respecto al estadio infantil.

Para llegar a esa autonomía madurativa adulta, la adolescencia se divide en etapas o subfases, así lo señalan autores como: Izcovich, (2005); Balaguer, (2002); Ferrerós, (2001); Riesgo y Pablo, (1986):

- adolescencia temprana o preadolescencia;
- adolescencia media o plena;
- adolescencia final o tardía; y
- transición a la adultez.

De estas etapas, describiremos las dos que conforman nuestros participantes del estudio:

- **Adolescencia temprana o preadolescencia:** situada entre los 9 y 12 años. Aquí se producen, los primeros cambios corporales, la introyección de los valores familiares y la experimentación sexual. En este momento ocurren en el adolescente tres tipos de duelos a superar para convertirse en adulto: el duelo por el cuerpo infantil, el duelo por el papel e identidad infantil y el duelo por los padres de la infancia. (Aberasturi y Knobel, 1970).

- **Adolescencia media o plena:** situada entre los 13 y 17 años, se considerada la fase adolescente por excelencia, caracterizada por la elaboración subjetiva de los cambios corporales, la elección sexual, deseos de independencia, participación social y apoyo grupal (Izcovich, 2005).

Se considera importante resaltar que las edades planteadas en las fases de la adolescencia solo pueden tener carácter referencial, pues debemos tener presente que cada adolescente vive sus propios momentos biológicos, culturales, sociales o personales, que influyen en su nivel de madurez. O como señala Castillo (1999) “la adolescencia es un proceso de construcción personal, donde la personalidad se construye a lo largo de esa etapa desde una historia previa (nunca igual entre adolescentes) y unos recursos que ya existen” (p. 36).

Al mismo tiempo, es considerada como una edad difícil pues en ella ocurren “cambios ligados a la maduración sexual, tormentas emocionales derivadas de secreciones hormonales y progresos cognitivos, primeras formas de razonamiento abstracto, posibilidad de representarse una realidad distinta a la vivida, de emprender críticas y desacuerdos” (Nardote *et al.*, 2003, p.41).

Para Ferrerós (2001), presenta cambios físicos - estructurales - orgánicos notorios y visibles de tipo hormonal relacionados con el crecimiento y reproducción, donde los continuos cambios provocan variaciones de humor y de altibajos emocionales sin ninguna causa aparente. Además, el autor considera que durante la adolescencia se presentan otros

retos como la inserción en la sociedad adulta, actuar y estar a la expectativa, competir y ayudar al otro.

De igual forma, para Tierno (2013) el adolescente es variable, inconstante, imprevisible e irrespetuoso, en él fenómenos como “el mal humor, la desobediencia, la agresividad, la tozudez, el ensimismamiento y la soledad en la que se encierra, son casi la norma” (p.69).

Para Frías y Corral, (2005), durante la adolescencia ocurren momentos de búsqueda de sí mismo y de la propia identidad, la necesidad de intelectualizar y de fantasear, desubicación temporal, evolución sexual que va del autoerotismo a la heterosexualidad, variaciones del humor, actitud social reivindicatoria y la separación progresiva de los padres.

En resumen, es la adolescencia una época de cambios, en la que se pasa de una tranquilidad y dependencia de los demás, (especialmente de los padres), de las normas, en la toma de decisiones, a una afirmación de la personalidad buscando independencia y donde elementos de socialización diferentes al entorno familiar comienzan a ser un referente indispensable que puede generar conflictos con el entorno familiar.

### **A) El adolescente actual**

La importancia de este período en el desarrollo del ser humano, es tan significativa que su estudio debe hacerse de manera distinta al de los adultos, “por estar el adolescente sometido a leyes socio - naturales especiales tanto desde el punto de vista biológico (leyes

biológicas), como psicológico (leyes psicológicas) y social (leyes sociológicas)” (Gilbert, 1998, p.171).

No hay manera alguna de determinar con precisión cuándo se comienza a ser “adolescente” y cuándo culmina esta etapa hasta convertirse en “adulto”. Sin embargo, es cierto, que hay características particulares que permiten a los adolescentes distinguirse entre los grupos que los separan, esto es, ni son niños y aún no son adultos.

Para Elzo (2008), particularmente el adolescente en España se caracteriza por estar centrado en lo cotidiano, en lo actual, el futuro lo vislumbran lo más lejos posible, son más tolerantes que solidarios, su universo simbólico lo representan las novedades tecnológicas y de comunicación, la apariencia física, determinadas prendas de vestir y espacios a donde asistir; estos son elementos de identificación, pertenencia grupal y de condición social.

El mismo autor afirma:

Los adolescentes y jóvenes se dicen libres, pero están atados a la familia, a la escuela, al grupo de amigos, a la moda, a los artilugios informáticos, pegados al móvil con la obligación de divertirse... frente a la necesidad vivencial de estar siempre ocupados, incitados, solicitados, sienten pavor de la soledad, del aburrimiento y del silencio (p.12).

Además, agrega como complemento identificativo que los adolescentes españoles “presentan déficit en valores tales como: el esfuerzo, la autorresponsabilidad, el compromiso, la participación, la abnegación y el trabajo bien hecho” (Ídem). Desde el punto de vista afectivo, se caracterizan por la timidez, la extroversión, la angustia y/o la depresión, todo ello propio del proceso evolutivo que está atravesando.

Aunque aquí se hace referencia a los adolescentes en España, puesto que en base a ellos se desarrollan los objetivos que se proponen en la presente investigación, nos atreveríamos a inferir que la mayoría de los adolescentes que existen actualmente en el mundo se identifican con las características antes mencionadas, salvo excepciones producto del tipo de cultura y sociedad en la que viven.

Convertirse en adolescente, estar en proceso y ser adolescente, es una suma de cambios, comenzando por los de tipo fisiológico que van desde lo físico, que en algunos casos podrían generar traumas en preadolescentes que no han sido informados, hasta lo cognitivo, evolucionando hasta el pensamiento formal que les capacita para usar estrategias en la resolución de problemas, y les permite crear sus propios pensamientos, la comprensión intercultural y el progreso en los estadios del razonamiento moral.

Otro de los cambios que se generan con este paso en el desarrollo evolutivo, se relaciona, a grandes rasgos y de importancia para este trabajo, con las habilidades sociales y la influencia del grupo, tanto con iguales como con los adultos. Los adolescentes aprenden a implicarse en cumplir las tareas sociales y en practicar habilidades comunicativas y socializantes para abordar conflictos y solucionarlos. Además la cooperación, la competencia, el aprendizaje de la tolerancia y el respeto a las normas están en relación directa con la maduración personal y con la capacidad de resolver los problemas sin el uso de la violencia.

## **B) La personalidad del adolescente**

La personalidad es un conjunto de características psíquicas de un sujeto, que incluye las actitudes, los pensamientos, los sentimientos y las conductas que lo caracterizan. Es la personalidad que hace que los individuos actúen de manera propia y peculiar ante los distintos ambientes y circunstancias.

Aunque efectivamente la mayoría de los adolescentes se encuentran en ese proceso de búsqueda de su identidad y ubicación en el mundo social para así lograr su autonomía, no es menos importante decir que la manifestación de comportamientos que demuestran y exteriorizan, es merecedora del estudio de su personalidad.

Ya Aristóteles en el Siglo IV. A.C., (citado por Fullet, 2010, p.6) decía en referencia al comportamiento de los adolescentes:

Los jóvenes son propensos a las pasiones y a llevar a cabo lo que desean (...). Son volubles y fácilmente se hartan de sus propios deseos (...). Sus afanes son lacerantes, pero no grandes como acontece igualmente con la sed y el hambre de los enfermos (...). El joven apetece pasar por alguien superior (...). Los jóvenes disponen de mucho futuro y de poco pretérito (...). Prefieren lo hermoso antes que lo conveniente (...). Viven más según el temperamento que conforme al cálculo racional (...). Siempre pecan por exceso y por vehemencia (...). Imaginan saberlo todo.

De la cita anterior, se desprende que en los jóvenes se producen cambios inesperados e inestables, con anhelos de resultados inmediatos, sin prever las consecuencias que les



afecten individualmente o a su círculo más cercano. Es importante destacar que lo escrito ya por Aristóteles no es generalizable a todos los adolescentes. Como cualquier regla de comportamiento humano, existen excepciones, como los que viven su proceso de cambio completamente adaptado, sin generar problemas en la sociedad y relacionándose como personas psicosocialmente maduras en función de su edad.

Lodeiro (2001) ha descrito tres elementos que conforman la personalidad adolescente:

**1. La autoestima:** valoraciones y evaluaciones “externas” traducidas en sentimientos, opiniones y comportamientos sobre la configuración organizada de percepciones de sí mismos y de autoconceptos.

Cuando existen problemas de autoestima en el adolescente, salen a relucir ciertas características que nos permiten diferenciarlo de otros que no están pasando por problemas de este tipo. Así, encontramos:

- subestima sus capacidades;
- es influenciable;
- siente impotencia;
- está a la defensiva;

- tiende a culpabilizar a los demás y no se hace cargo de sus responsabilidades;
- no se quiere y se expone al peligro;
- no le interesa el mundo que lo rodea;
- se siente inferior y siente que lo desprecian; y
- tiende a buscar excusas para sus errores.

La autoestima, en particular, es esa característica de personalidad, que aporta información importante sobre el adolescente y sus maneras de comportarse.

**2. El sentimiento de competencia:** forma la autoimagen, reflejada en el deseo de ser amado, de ser tenido en cuenta y respetado por aquellos que forman parte de su vida.

**3. La seguridad en relación con los adultos de su entorno:** que “le permite desarrollar expectativas positivas de sí mismo, incrementando su autopercepción y le ayuda a aproximarse al mundo con confianza” (Lodeiro, 2001, p.56).

En función de estas características autoimagen, autoconcepto, percepción, respeto, seguridad y confianza, podríamos clasificar algunos tipos de adolescentes según su personalidad.

- **Adolescentes introvertidos**

La introversión fue estudiada por Jung (1971) como rasgo de personalidad del sujeto, enfocada más hacia los pensamientos y sentimientos interiores. Según el autor, las características más sobresalientes de la persona introvertida están basadas en su mundo subjetivo, regido por principios absolutos, rígidos e inflexibles, el análisis sobre sí mismo y la autocrítica; generalmente son personas ansiosas y obsesivas.

Guillford (1940, citado por Francisco y Garolfaro, 2000) agrega como característica de la introversión las siguientes manifestaciones:

1. A nivel social, introversión exteriorizada en timidez y en evitar contactos sociales.
2. A nivel de pensamiento, abocada a la meditación, el análisis de sí mismo y de los demás.
3. Depresión, incluyendo sentimientos de inferioridad y de culpabilidad.

De igual forma Eysenck y Eysenck (1987), describen rasgos en los introvertidos como:

- la rigidez;
- la subjetividad;

- la timidez;
- no le gustan las sensaciones fuertes;
- llevan una vida ordenada; y
- raramente se conduce de una manera agresiva y no se encoleriza fácilmente.

En concreto, las personas introvertidas procesan emociones, pensamientos y observaciones internamente, sus energías salen del fuero interno; generalmente no son agresivos, ni fáciles de ser persuadidos por lo que digan otras personas y no comparten sus sentimientos con facilidad. Los adolescentes con personalidad introvertida son aquellos serios y reservados, generalmente mantienen distancia con los profesores y sus compañeros de clase, casi no muestran sus intereses, cuentan con pocos amigos y les es muy difícil participar en actividades grupales al ser personas tímidas para hablar.

Hay que tener presente que la introversión no es sinónimo de fobia social, las diferencias entre estos términos se basan principalmente en la interrelaciones personales; así, quien es introvertido limita las actividades sociales y tiende a aislarse, sin embargo, no se resiste al contacto con el otro; mientras el adolescente que padece una fobia social impide todo tipo de encuentro y de vínculos con otras personas producto de algún obstáculo de tipo psicológico. La introversión y la fobia social pueden asociarse al término “asocial”, pues existen adolescentes con una fuerte falta de motivación para participar en la interacción social y/o la preferencia por las actividades solitarias.

- **Adolescentes extravertidos**

Al contrario de lo que ocurre con la introversión, la extraversión se refiere a la actitud de la persona por concentrar el interés, enviar sus emociones y sentimientos hacia personas externas. Esto supone, en palabras de Jung (1971), que se trata de personas que dominan la realidad exterior y social, debido a que pueden desenvolverse con fluidez en una conversación con extraños y predisponen su ánimo para que la relación prospere.

Para Jung, estas son algunas de las características que definen al extravertido:

- orientado a la realidad objetiva;
- regido por lo práctico y necesario;
- se adapta fácilmente a situaciones nuevas, la vida afectiva no está finamente moldeada;
- de débil autocrítica; y
- acción directa y compensación real.

Eysenck *et al.* (1987) describe los rasgos de la extraversión de la siguiente manera:

- el extravertido típico es sociable, le gustan las reuniones, tiene muchos amigos;

- necesita de personas con quien charlar y no le gusta hacer actividades en solitario;
- busca las emociones fuertes, se arriesga, hace proyectos y se conduce por impulsos del momento;
- generalmente es un individuo impulsivo, le gusta el cambio;
- despreocupado, poco exigente;
- optimista, tiende a vivir contento; y
- prefiere el movimiento y la acción.

El adolescente extravertido es muy hablador por su facilidad para comunicarse, cuenta con una gran cantidad de amigos, su misma extraversión le capacita para ser líder. En algunas ocasiones puede no controlar su conducta, por ejemplo esa cualidad de hablador al no ser controlada, podría convertirle en disruptivo al interrumpir la clase. En resumen, en este tipo de adolescente su interés general está dirigido hacia el exterior de sí mismo, hacia la vida social.

- **Adolescentes conflictivos o problemáticos**

Un conflicto se origina cuando dos partes no están de acuerdo en algo, lo que produce la confrontación para defender cada una su posición. La personalidad del adolescente que

genera conflictos presenta diferentes distinciones a las descritas anteriormente. Así, vemos que la motivación para participar en actos que representan un conflicto con la normativa social o códigos de convivencia se hace de manera consciente, actúan a sabiendas de la ilicitud y las consecuencias de su comportamiento en las relaciones sociales. Este rasgo de personalidad se produce porque al crecer, los jóvenes “evidencian su malestar y manifiestan sus rígidas estrategias de supervivencia” (Lamas, 2007, p.64).

Trianes, Muñoz y Jiménez (2007) proponen que para definir las relaciones problemáticas de los adolescentes se debe tener presente la conducta del chico o chica, siendo la característica principal que define una mala relación el comportamiento, por ejemplo pegar, insultar, alterar el orden, inhibirse, retraerse. Según Parker y Steven (1987), estas conductas indican cómo se comporta, pero no si el joven está teniendo problemas con la otra persona.

Las conductas problemáticas, según Trianes *et al.*, (2007), pueden dividirse en dos manifestaciones: por un lado, las conductas que se exteriorizan y por otro, aquellas que se manifiestan en el fuero interno del individuo. Así, se distinguen:

**1. Problemas exteriorizados:** conductas como agresión excesiva, actividad y falta de regulación emocional. Así como la conducta antisocial y todos los problemas de conducta perturbadora y molesta (conducta agresiva, falta de atención, alterar y molestar durante las lecciones, desobedecer, mentir).

**2. Problemas interiorizados:** conductas dirigidas hacia sí mismo, como ansiedad, retraimiento, conductas depresivas y quejas somáticas.

Podemos añadir que, a nivel general, los adolescentes conflictivos se caracterizan por:

- el mal carácter y crear problemas;
- son incapaces de dejar pasar molestias insignificantes;
- incapaces de buscar el bien común;
- creen que todos van en su contra, convirtiéndose en personas obsesivas;
- tienen dificultad para negociar emocionalmente;
- les cuesta estar tranquilos, generando mucha ansiedad en los demás; y
- pierden el control de la situación cuando no obtienen sus propósitos.

Entre los comportamientos conflictivos que suelen manifestar los adolescentes, se encuentran: las dificultades graves de relación con los padres, profesores y otros familiares, conductas violentas, acoso escolar, consumo de alcohol y drogas, prácticas sexuales de riesgo, conducta delictiva y agresiones hacia los demás.



- **Adolescentes agresivos**

La evolución de la agresividad en el adolescente, ha sido descrita por Lodeiro (2001) de la siguiente manera:

- **Entre los cuatro y siete años:** con conductas y juegos agresivos que se manifiestan en forma de enojo, celos o envidia, orientados contra los padres y cuya finalidad es dar salida al conflicto amor - odio que genera la internalización de las normas morales.
- **Entre los seis y los catorce años:** aparecen otras formas de agresión como el enojo, fastidio, disgusto, envidia, celos, etc., dirigidos a padres, hermanos o hacia sí mismo, donde la finalidad es ganar, competir, asegurar la “justicia” y dominar los sentimientos.
- **A partir de la adolescencia:** la agresividad y todas las formas de agresión se contrarrestan con las actividades, el trabajo y los deportes. En esta etapa el objeto de agresión es uno mismo y la finalidad consiste en mantener el equilibrio emocional en especial con relación a la autoestima.

Para el mencionado autor, las conductas agresivas generan en los adolescentes ciertos procesos psicológicos, entre ellos:

1. **Frustración personal:** el adolescente que siente y vive el fracaso de sus aspiraciones intenta descargar su tensión, mal humor e ira hacia los otros, culpabilizándolos de lo que le sucede.

**2. Mecanismos de defensa:** generalmente el joven agresivo minimiza u oculta su conducta a través de ciertos mecanismos, como:

- **La compensación:** silenciando un sentimiento de inseguridad y exagerando un rasgo real.
- **La proyección:** sentimientos o cualidades propias no deseadas, proyectadas hacia otras personas.
- **La racionalización:** sustitución de una razón inaceptable pero real, por otra aceptable.
- **La regresión:** retorno a un funcionamiento mental de nivel anterior.

O “puede manifestarse a través de perturbaciones de conducta como la agresión abierta o la agresión encubierta y también practicando mecanismos de aislamiento” (Lodeiro, 2001, p.183). Exonerando su conducta, según Muñoz (2000), por medio de diferentes formas como atenuar la agresión por comparación ventajosa, justificar su conducta en función de principios como la libertad, la justicia, la paz, la igualdad, etc., desplazar la responsabilidad, atribuyendo la culpa a la víctima y falseando las consecuencias.

**3. Motivaciones:** ciertas motivaciones potencian que algunos adolescentes generen más conflictos, entre ellas, llamar la atención, el deseo de revancha, o asumir que no se es capaz. Por ello, en el caso de las aulas, “determinados alumnos se sienten más cómodos demostrando al profesor que no se puede esperar mucho de ellos y que es mejor dejarlos” (Lodeiro, 2001, p.183).

La Consejería de Familia y Asuntos Sociales de Madrid (2006), descubre algunas funciones psicológicas que la agresividad o violencia cumplen para el adolescente:

- siente que forma parte de un grupo con iguales características;
- reduce su estrés e incertidumbre;
- obtiene experiencia de poder y protagonismo; y
- establece la autonomía de los adultos: marcando la transición de la infancia al nuevo estatus de adolescente.

La agresividad se presenta en la vida del adolescente como un catalizador de emociones y motivaciones propias, producto de su proceso evolutivo; pareciera que la misma se consideraría como “normal” en este proceso y que hemos de sobrellevarla más con unos adolescentes que con otros.

Pueden existir dos tipos de características de jóvenes agresivos, según Trianes *et al.*, (2007):

1. Aquellos cuyos escarceos agresivos son de poca intensidad y breve duración, habituales en el colegio.

2. Aquellos en las cuales la agresión se tilda de “anormal”, por ser de alta intensidad, desproporcionada al hecho, duradera, con evidentes desequilibrios de fuerzas, de poder o número de agresores, generando graves consecuencias físicas o psicológicas en la persona u objetos afectados.

Hacemos especial mención en la descripción de los adolescentes problemáticos y los agresivos, por ser estos los que pretendemos analizar en el presente trabajo de investigación.

### **3.3 Teorías sobre la adolescencia**

Las teorías sobre la adolescencia consisten en un sistema integrado por conceptos e hipótesis que tratan de describir, explicar y predecir los fenómenos de dicho proceso (Muuss, 1978). Son numerosas las teorías que han sido formuladas para explicar el fenómeno de la adolescencia, algunas de las cuales presentan puntos de vista diferentes en cuanto a los métodos y objetivos planteados. Actualmente, las concepciones principales sobre la adolescencia se pueden resumir en tres tendencias dominantes, la perspectiva psicoanalítica, la cognitivo - evolutiva y la sociológica. Cada una de ellas resalta un aspecto particular del cambio adolescente partiendo de sus presupuestos teóricos.

#### **3.3.1 Teoría biogenética sobre la adolescencia**

Propuesta por Stanley Hall (1904, citado por Muuss, 1978), tomó el concepto de la evolución biológica de Darwin y lo elaboró como una teoría que llamó de “recapitulación”

En ella sostiene que las personas durante su desarrollo pasan por etapas que se corresponden con la historia de la humanidad. Esto significa que “el individuo vuelve a vivir el desarrollo de la raza humana desde un primitivismo animaloide, a través, de un período de salvajismo, hasta los modos de vivir civilizados más recientes que caracterizan la madurez” (Muuss, 1978, p.22).

Hall suponía que el desarrollo obedecía a factores fisiológicos que estaban determinados genéticamente “y que fuerzas directrices interiores controlan y dirigen el desarrollo, el crecimiento y la conducta” (Ibídem, p. 23). La idea central del autor, fue la de identificar la adolescencia como un período turbulento dominado por los conflictos y los cambios anímicos.

En esta teoría las principales etapas evolutivas son: infancia, niñez, juventud y adolescencia, denominándose esta última como el período de “*Sturm and Drang*” (tormenta e ímpetu), debido a que en ese momento los seres humanos se hallan en una etapa de perturbación y transición, donde predominan características como el egoísmo, la vanidad, la pedantería, la apatía, el letargo, el sentimiento de humillación y la timidez. Por ello, la vida emotiva del adolescente es una fluctuación entre tendencias contradictorias.

El adolescente desea la soledad y el aislamiento, pero, al mismo tiempo, se encuentra integrando grupos y amistades, sus amigos ejercen gran influencia, constantemente se encuentran en búsqueda de ídolos o figuras de autoridad.

En esta teoría no hay cabida para una explicación del papel que juegan en el desarrollo evolutivo los factores ambientales.

### **3.3.2 Teorías psicoanalíticas sobre la adolescencia**

En general estas teorías se centran en las dificultades internas del individuo. Su principal representante es Sigmund Freud (1973) según el cual la adolescencia es un estadio del desarrollo en el que brotan los impulsos sexuales y se produce una primacía del erotismo genital, debido a la relación entre la pubertad, los cambios corporales, las funciones reproductoras y la maduración sexual.

Freud, vincula la adolescencia con los cambios fisiológicos y sus procesos corporales, así como con las alteraciones psicológicas y la autoimagen, la conducta agresiva y las emociones negativas (depresión, ansiedad, tensión). Para este autor, el desarrollo de la personalidad se lleva a cabo durante la crisis de la pubertad y como producto de su resolución (Muuss, 1978).

El psicoanálisis de Freud se centró en explicar las etapas del desarrollo de la persona en base a la vida sexual, comenzando desde la primera infancia. Las etapas oral, anal, fálica y genital “deben cumplirse de forma consecutiva y cada una constituye un requisito para que pueda darse la siguiente” (Muss, 1978, p. 36). La tarea del adolescente se resume en el logro de la primacía genital y la consumación definitiva del proceso.

Finalmente la explicación que promueve esta teoría sobre ciertas conductas agresivas de los adolescentes proceden de dos instintos biológicos, el de autoconservación (se actúa frente al miedo, hambre, autoafirmación) y el de reproducción (relacionado con la energía psíquica de la libido). Esta teoría considera secundarios los factores ambientales.

Dentro de las teorías psicoanalíticas sobre el desarrollo, se distinguen variantes:

#### **A) Teoría de los mecanismos de defensa**

Para Anna Freud (1954), los desajustes de la personalidad adulta están relacionados con acontecimientos de la adolescencia. Esta autora concedió mayor importancia a la pubertad como factor de formación del carácter; en sus estudios tuvo muy en cuenta las relaciones entre el *ello* (compulsiones instintivas), el *yo* (principio de realidad) y el *superyo* (conciencia). El proceso fisiológico de maduración sexual genera desequilibrios entre el *yo* y el *ello*, y es en la adolescencia donde se debe recobrar ese equilibrio interno.

Entre los mecanismos de defensa que el *yo* puede utilizar durante la adolescencia, se encuentran el **ascetismo** (desconfianza generalizada contra todos los deseos instintivos), algo que abarca mucho más que la sexualidad, pues aquí también entran el hambre, el sueño, etc., y la **intelectualización**, como mecanismo de defensa contra la libido. En resumen, para Anna Freud, la existencia de un equilibrio armonioso entre el *ello*, el *yo* y el *superyo* son elementos característicos de los adolescentes normales.

## **B) Teoría del establecimiento de la identidad del yo**

Según Erik Erikson (1974), la pubertad se caracteriza por la rapidez del crecimiento físico, la madurez genital y la conciencia sexual. La adolescencia es “el período durante el cual ha de establecerse una identidad positiva dominante del *yo*” (Muuss, 1978, p.49). Se caracteriza por ser una fase normal de incremento de los conflictos, donde la tarea más importante es construir una identidad coherente y evitar la confusión de papeles. Así:

La identidad se construye a lo largo del desarrollo evolutivo por la influencia de las propias experiencias de éxito y fracaso, y la interacción con personas significativas del medio social. Así pues, los padres, los amigos y los profesores son los tres agentes sociales más importantes para los jóvenes en el desarrollo y consolidación de su identidad (Sureda, 1998, p.167)

Según esta teoría el adolescente debe establecer la identidad del yo a través de experiencias anteriores y aceptar que sus nuevos cambios corporales y sentimientos libidinales son parte de sí mismo. En cuanto a su identidad se refiere, se rebelan contra sus padres por la necesidad de separar su identidad a la de ellos, siendo sus compañeros quienes le ayudan a encontrar su identidad dentro del contexto social.

Los aportes de Erikson se basan en la reorganización sistemática del psicoanálisis, donde las condiciones sexuales son las que provocan conflictos íntimos, pero introduce la importancia de las condiciones y organizaciones sociales en las que debe prevalecer el *yo* para desarrollarse con normalidad.



### **3.3.3 Teorías sociológicas sobre la adolescencia**

En este caso, la adolescencia es vista como el resultado individual de las tensiones que se generan en el ámbito social y se la define como el período en el que los jóvenes tienen que consumir los procesos de socialización a través de la incorporación de valores y creencias de la sociedad en la que viven y la adopción de determinados papeles o roles sociales aprendidos por imitación.

Estas teorías centran su estudio en el contexto social y los acontecimientos externos como origen de los conflictos durante la adolescencia. Según ellas, la socialización del adolescente se hace difícil por las dificultades de cumplir con las demandas de la sociedad, que muchas veces son complejas y contradictorias. Socialmente se espera que el adolescente consolide su rol de género, se relacione con pares de ambos sexos, se independice de sus padres y adquiera valores de comportamiento.

Uno de sus representantes es Allison Davis (1960), quien ve la adolescencia unida al proceso de socialización, donde el individuo aprende y adopta los modos, ideas, creencias, valores y normas de su cultura particular y los incorpora a su personalidad.

Para Davis el desarrollo es “un proceso continuo de aprendizaje por medio de la intimidación y el castigo de conductas socialmente aceptables” (Muuss, 1978, p.137). Sin embargo, el adolescente ante nuevas situaciones de aprendizaje se anticipa a los castigos y amenazas e inhibe las conductas negativas, aprende a aspirar a una conducta socialmente

aprobada y a evitar todo comportamiento que pueda merecer castigo. Esto quiere decir que, el adolescente adquiere conciencia de sus propias necesidades sociales (tener amigos, ser aceptado por otros compañeros, relacionarse con el sexo opuesto), y por tanto se vuelve más sensible a las sugerencias y presiones sociales, lo que producirá un incremento en la lucha por la obtención de objetivos socialmente esperados.

Por otra parte, Robert Havighurst (citado por Muus, 1978) destaca el papel de las motivaciones sociales que guían la conducta del individuo, así como los criterios que la sociedad utiliza para señalar cuándo se ha llegado a ciertas etapas del desarrollo. Esos criterios los relaciona con las necesidades evolutivas del organismo, las cuales se definen como aptitudes, conocimiento, funciones y actitudes que el individuo adquiere en ciertos momentos de su vida. El fracaso de esas tareas evolutivas trae consigo una falta de adaptación, ansiedad y desaprobación social.

Las tareas evolutivas que competen al adolescente se corresponden con la aceptación de la propia estructura física, las nuevas relaciones con sus pares del sexo opuesto, la independencia emocional hacia sus padres y otros adultos, la obtención de independencia económica, el deseo y logro de una conducta socialmente responsable y la preparación para el matrimonio y la vida familiar. El cumplimiento de estas tareas se considera como indicios de que el individuo ha llegado a la edad adulta y a la madurez.

### 3.3.4 Teoría cognitivas - evolutivas sobre la adolescencia

Piaget (1975) es el autor de referencia de esta teoría. Considera a la adolescencia como un período en el que se producen importantes cambios en las capacidades cognitivas. Durante esta etapa los jóvenes acceden a formas de razonamiento propias del pensamiento formal, que le capacita para el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico, que aplicará en su perspectiva sobre la sociedad y en la elaboración de proyectos de vida.

Otro representante de esta teoría es David Elkind (1967), para quien el egocentrismo que presentan los adolescentes es el producto de dos factores. Por un lado, **la audiencia imaginaria**, que es la obsesión que tiene el adolescente por la imagen que los demás poseen de él y la creencia de que todo el mundo le está observando y, por otro, la **fábula personal**, que es la tendencia a considerar sus experiencias como únicas e irrepetibles; ambos factores son los recursos a los que recurre el adolescente para justificar sus conductas, especialmente las problemáticas o las agresivas.

### 3.3.5 Teoría psicosocial sobre la adolescencia como “problema”

Jessor y Jessor (1997), proponen esta teoría como un modelo integrador donde los elementos cognitivos, los de aprendizaje, los sociales y sus interrelaciones y los intrapersonales, podrían permitirnos explicar por qué determinados adolescentes realizan conductas de riesgo, conductas relacionadas con la delincuencia, o con la inadaptación escolar.

Para esta teoría, las conductas problemáticas de los adolescentes están vinculadas con la desviación, es decir, se manifiestan en aquellos jóvenes más propensos a desviarse de las normas sociales y que son atraídos hacia lo no convencional, donde influyen además sus características biológicas, el ambiente social y familiar, la personalidad y su grupo de pares.

La personalidad, el ambiente y la conducta, son los tres aspectos de la teoría de la “conducta problema” y su explicación puede concretarse en la interrelación que tiene cada uno. Así, por ejemplo, la personalidad y la percepción de los ambientes se combinan para explicar la conducta (la prosocial y la problemática). La personalidad tiene elementos que permiten reflejar el significado y la experiencia social. Estos son los valores, las actitudes, las creencias y las expectativas. En el ambiente se encuentran elementos como los apoyos, las influencias, los controles, los modelos y las expectativas de otros.

En relación con esta teoría, Corchado (2012) señala un grupo de variables que la estructuran: variables de antecedentes, variables psicosociales y variables de conducta.

**1. Las variables de antecedentes:** son aquellas que tienen una relación con la conducta.

Aquí se incluyen:

- **características sociodemográficas:** educación de los padres, ocupación de estos y estructura familiar;

- **proceso de socialización:** ideología parental;
- creencias de los padres, la religiosidad y tolerancia de la madre hacia la desviación y el clima familiar;
- control de la madre e interacción afectiva con ella;
- influencia entre iguales; y la
- influencia de los medios de comunicación.

## 2. Variables psicosociales, como:

- **El sistema de personalidad:** estructura de instigación – motivación, expectativas de logro, independencia y afecto, y estructura de creencias personales.
- **Estructura del control de la personalidad:** indica el nivel de control que tiene la persona para no llevar a cabo conductas no normativas. Es un control basado en la tolerancia actitudinal de la desviación y la discrepancia entre las funciones positivas y negativas de realizar ciertas conductas. “La clave en la elección de un tipo u otro de conducta (prosocial o problemática) está en el ajuste entre presión o instigación y control” (Corchado, 2012, p.134).

- **Sistema del ambiente percibido:** incluye ciertas variables que miden si un adolescente está orientado o influenciado por la familia o por el grupo y hasta qué punto esa influencia es favorable a la conducta. Esas variables son: apoyo de los padres, control parental, control y apoyo de los amigos, compatibilidad entre padres y amigos.

3. Y las **variables de conducta**, son las relacionadas con la estructura de la conducta problemática, que serían aquellas acciones que provocan una respuesta de control por parte de los adultos y las relacionadas con la estructura de la conducta prosocial y las acciones normativas que son deseadas o esperadas.

Esta teoría nos ayuda a distinguir por qué unos adolescentes son más propensos a las conductas de riesgo, por el hecho de que los adolescentes se implican en estos comportamientos con la finalidad de lograr metas en su desarrollo psicosocial, bien sea para ganar respeto o conseguir la aceptación en algún grupo, o establecer su autonomía respecto de los padres.

### 3.4 Adolescentes y familia

Para López y Castro (2007), no hay crecimiento sin conflictos, por tanto en la adolescencia estos serían necesarios para garantizar el progreso. Los conflictos se presentan con mayor probabilidad cuando la conducta en la díada padre - adolescente viola las expectativas que son especialmente importantes para el otro; así, cada avance en el proceso de crecer y madurar supone tanto en los padres como en adultos que ostentan autoridad frente al

adolescente (profesores) experimentar inestabilidad, desequilibrio y pérdida de la adaptación previa, canalizados en conductas y reacciones a veces descontroladas por parte de los adolescentes. De igual forma lo expresan Lila, Buelga y Musitu (2006), al decir que la adolescencia difícil se relaciona con tres aspectos: los conflictos con los padres, las alteraciones del estado de ánimo y la implicación en conductas de riesgo.

La relación adolescencia - discusiones familiares, se explica como resultado de la diferencia entre padres y adolescentes en la manera de concebir las relaciones, producto de la “distancia generacional” que supone hablar de diferentes valores, gustos, estilos, actitudes, entre dos grupos generacionales (Martí y Onrubia, 1997). Para los padres, el comienzo de la transición niñez – adolescencia, es un período que genera tensión en las interacciones familiares.

Según Conger y Ge (1999), al inicio de la adolescencia se produce de forma gradual un aumento de la hostilidad y conflictividad en el hogar y un decremento de la calidez y la cohesión, dificultad proporcional relacionada con la historia de la relación previa familiar; en esta edad el número de conflictos aumenta, disminuye la cantidad de tiempo que los adolescentes pasan con sus padres al igual que la percepción de proximidad emocional. En la adolescencia, los conflictos son analizados, fundamentados y rebatidos, puesto que en esta etapa de desarrollo se adquieren nuevas habilidades de razonamiento siendo capaces de analizar de manera analítica y crítica a sus padres.

Otros indicadores presentes durante la adolescencia y que pueden desencadenar conductas problemáticas o agresivas dentro de la familia, se relacionan con alteraciones internas extremas del estado de ánimo (como baja autoestima o depresión) y cambios de humor o tentativas de suicidio, bajo rendimiento escolar, baja popularidad con el grupo de iguales, conflicto parental como el divorcio, la presencia de familias reconstituidas, y la implicación en conductas de riesgo o delictivas.

Autores como Musitu *et al.*, (2001, p.10), destacan:

Con el incremento de la edad son más numerosas las áreas de desacuerdo de los adolescentes con sus padres y en los que consideran normal para alguien de su edad poder tomar decisiones, reivindicando mayor espacio de autonomía. Otro aspecto relacionado con el grado de control, es la confianza que a su vez, depende del grado de conocimiento que los padres poseen de diferentes aspectos de la vida de sus hijos, y que a su vez, está íntimamente relacionada con la comunicación.

De lo anterior se deduce que los conflictos familiares pueden prevenirse si en ellas existe comunicación, modificación de reglas y normas junto con la implicación de los jóvenes en la toma de decisiones, confianza y autonomía hacia los hijos.

Hasta ahora hemos señalado que elementos como la comunicación, la confianza, la independencia, la libertad y la autonomía, son necesarios para evitar los conflictos con los adolescentes. Dentro esta variedad de componentes, también podríamos incluir los de aquellos adolescentes que están continuamente expuestos a actos agresivos en su propia familia, quienes probablemente conceptualicen al mundo como “un lugar inseguro, hostil y



en el que sólo existen dos papeles: el de agresor y el de agredido, legitimando el primero al considerarlo como la única vía para hacer frente a la victimización” (Muñoz, 2000, p.56).

De esta forma se genera en el adolescente una forma de apego “inseguro” con respecto a sus padres o persona encargada de su cuidado, pues no ve ni siente en ellos ningún tipo de cercanía o incondicionalidad. Son los adolescentes desconfiados en el trato con los otros, o respecto a la ayuda y protección que puedan brindarles otras personas, con visión negativa del mundo, por ello aprenden a responder de forma retraída o con conductas agresivas y violentas.

Como se observa, la relación familia - conducta agresiva genera efectos importantes en los adolescentes, sobre todo en aquellos cuyas familias les hacen sentir inseguros, rechazados y castigados físicamente, donde aprenden que ejerciendo fuerza y coerción es la única vía para solucionar los conflictos. Estas situaciones confirman el postulado principal de la teoría del aprendizaje social, donde los hijos aprenden la agresión por imitación de sus padres.

#### **A) Influencias familiares sobre el desarrollo adolescente**

Esta influencia se basa en dos enfoques: el enfoque dimensional y el enfoque tipológico.

## 1. Enfoque dimensional:

- **Afecto:** la presencia de afecto entre padres e hijos demuestra una relación clara en la familia. Los adolescentes necesitan unos padres cercanos y afectuosos que le brinden su apoyo en momentos difíciles y que mantengan una fluida comunicación con ellos. Los adolescentes con familias cálidas y afectuosas presentan mayor ajuste psicosocial, son competitivos conductual y académicamente, con buena autoestima, presentan menos síntomas depresivos y por ende menos problemas comportamentales (Arranz, 2004).
- **Control o monitorización:** se refiere al establecimiento de límites, cumplimiento de responsabilidades y aplicación de sanciones por incumplimiento. Para Barber, Olsen y Shagle (1994), la falta de control o monitorización parental se relaciona más con problemas comportamentales que con los emocionales propiamente dichos. En palabras de Arranz (2004) “la supervisión directa es improbable en la adolescencia, porque pasan gran parte de su tiempo fuera de casa o encerrados en su cuarto” (p.110).
- **Autonomía:** los padres que estimulan y apoyan la independencia de pensamiento de sus hijos, aunque difieran de sus propias ideas, tienen hijos más individualizados y con mayor competencia social, al contrario de padres que constriñen el desarrollo individual de los hijos, que tienen “hijos con más síntomas de ansiedad y depresión, con dificultades en el logro de identidad personal y menos competencia social” (Arranz, 2004, p.112).

## **2. Enfoque tipológico:**

Se relaciona con la visión del clima familiar y su influencia sobre el bienestar del adolescente; aquí la mayor importancia recae sobre los estilos educativos de los padres, conformados por un grupo de actitudes que se transmiten al adolescente para controlar su conducta. El estilo democrático, es el que mejor favorece su conducta, en cuanto a motivación, rendimiento escolar y, en quienes presentan menores problemas de conducta (Arranz, 2004).

En materia de las prácticas parentales en general, los adolescentes se comportan favorablemente según Musitu *et al.*, (2001) cuando sus padres:

- mantienen normas claras en relación con el comportamiento;
- refuerzan las reglas y regulaciones con sanciones que no son abiertamente punitivas;
- proporcionan una disciplina consistente;
- explican sus afirmaciones;
- permiten la reciprocidad entre padres e hijos en las discusiones familiares;
- se implica en la vida diaria del adolescente; y

- aprueban el desarrollo de las propias opiniones del adolescente en un entorno cohesionado.

Diversos autores, Elzo (2009); Musitu *et al.*, (2001); Muñoz (2001); Philip (2000); Riesgo *et al.*, (1986), indican los temas que mayor conflicto se presentan en la relación padres - hijos. Así, tenemos:

- relaciones con los demás miembros de la familia;
- conducta ética;
- actividades sociales;
- elección de amigos y pareja;
- frecuencia y horario de salida nocturna y regreso;
- responsabilidades en las tareas domésticas;
- rendimiento académico, actitud hacia profesores y conducta en el centro escolar;
- falta de respeto;
- uso del dinero;

- consumo de alcohol;
- autonomía; y
- uso del tiempo libre.

### **3.5 Adolescentes y grupos de pares**

Es en ese proceso de búsqueda y de obtención gradual de objetivos deseados (independencia y autonomía), donde encontramos una relación significativa entre los adolescentes y sus grupos de pares, puesto que el grupo representa una referencia importante en la construcción de la identidad del adolescente, es un espacio que les permite diferenciarse del mundo de los adultos. Con sus pares desarrollan y practican habilidades sociales como la negociación y toma de decisiones, y son una fuente importante de apoyo, que les ayuda a ingresar en el ámbito social de forma adecuada, donde se sienten protegidos y acogidos.

En estos grupos de pares, según Weiss (1974) los amigos son fundamentales especialmente para el entretenimiento, la compañía y la intimidad. Según Elzo (2008), en ellos, las relaciones son cercanas y horizontales, se comparten sentimientos, pensamientos, expectativas de futuro e información sobre la sexualidad, formas de ocio, consumo de alcohol y drogas; en definitiva “las amistades en la adolescencia ganan en intensidad, importancia y estabilidad” (Corchado, 2012, p. 46).

Durante la adolescencia las amistades cumplen otras diversas funciones, según Muñoz (2001, p, 195), como:

1. Son un sistema de apoyo para las necesidades sociales y emocionales, compartiendo consejo y posesiones valiosas, actuando como aliados leales.
2. Proporcionan estabilidad en tiempos de estrés o transición como pueden ser los cambios puberales, el divorcio de los padres o el cambio de centro educativo.
3. Mejoran o mantienen la autoestima, dando estatus dentro del grupo.
4. Contribuyen al desarrollo del juicio moral y los valores sociales.
5. Sirven como fuente importante de compañía, recreación, entretenimiento y estimulación.
6. Promueven la competencia interpersonal indispensable en las relaciones adultas, especialmente en las relaciones de pareja.
7. Ayudan en el proceso de separación de la familia, contribuyendo a la independencia.
8. Potencian el desarrollo de las actitudes sexuales, intereses, conductas de su papel de género y selección de pareja, facilitando vivencias y experiencias en este sentido.

Para Musitu *et al.*, (2001) otras funciones de los grupos de pares serían generar un espacio donde se asumen responsabilidades, se encuentran recursos y se aprende a afrontar las frustraciones. Para Corchado (2012), con los grupos de amigos se encuentra la oportunidad de desarrollar papeles y valores como la lealtad y la solidaridad, además de potenciar comportamientos de refuerzo de grupo como la territorialidad y el lenguaje.

Aún cuando se menciona la correspondiente responsabilidad que juegan los grupos de pares durante la adolescencia, no se puede olvidar que esta es una etapa de constantes cambios, sobre todo en lo que respecta a las emociones del individuo y al hecho de permanecer mucho tiempo juntos. Con sus pares suelen presentarse de manera reactiva situaciones puntuales de violencia o agresión, que en algunas ocasiones suelen recomponerse al poco tiempo. Los problemas que ocurren entre ellos se relacionan con los celos entre amigos o parejas, la competencia académica, el sexo precoz, la elección de alguna actividad social, rumores, rechazos o aislamiento y/o burlas por alguna anormalidad de rasgos físicos, como problemas en el habla o torpeza física. Y, con menor problema de tipo legal: adicciones, abuso sexual, vandalismo, robos, etc.

### **3.6 Condiciones de riesgo y condiciones protectoras en la adolescencia**

Las condiciones de riesgo, son aquellas que aumentan la probabilidad de que se produzcan problemas graves de adaptación social, mientras que las protectoras disminuyen dicha probabilidad y ambas están relacionadas con la interacción del adolescente y su medio social; en pocas palabras, “la adaptación va a resultar de un buen balance entre el poder del adolescente y el poder de la situación” (Muñoz, 2001, p. 232).

Donas (2001) plantea que existen dos tipos de factores protectores: **de amplio espectro**, que indican mayor probabilidad de conductas protectoras que favorecen el no acontecer de daños o riesgos, como tener una familia con buena comunicación, alta autoestima, locus de control interno bien establecido y permanecer en el sistema educativo formal. **Factores**

**específicos a ciertas conductas de riesgo**, por ejemplo, el uso del cinturón de seguridad, no tener relaciones sexuales, o tenerlas con uso de preservativo y no fumar.

**1. Adolescentes de alto riesgo:** serían básicamente aquellos que:

- tienen una baja o ninguna comunicación y relación con sus padres conflictiva;
- presentan conductas rebeldes antisociales;
- constantemente fracasan en sus estudios;
- no son empáticos;
- tienen tendencia al retraimiento y a la agresividad;
- tienen baja autoestima;
- controlan poco sus impulsos; y
- tienen amigos con similares conductas de riesgo

Por el contrario, autores como Garnezy, 1985; Masten y Garnezy; (1985, citados por Muñoz, 2001) encontraron tres variables que operan como condiciones protectoras durante la adolescencia:



- rasgos de personalidad, como autonomía, autoestima y una orientación social positiva;
- la cohesión familiar, cordialidad y ausencia de discordias y peleas; y
- la disposición a sistemas de apoyo externo que estimulen y valoren los esfuerzos de afrontamiento.

Entre todos, es la familia el elemento clave que favorece el desarrollo integral del niño y del adolescente, convirtiéndose en una aliada protectora, o por el contrario puede obstaculizar dicho desarrollo, según como se desenvuelva en su función como tal.

### **3.7 Resumen del capítulo**

- La adolescencia es un proceso evolutivo que transcurre aproximadamente entre los diez y los diecinueve años de edad, donde ocurren modificaciones de las capacidades cognitivas, de comprensión de la realidad y su interacción; además, en ella la búsqueda de independencia y autonomía trasciende a su vida posterior.
- Algunas características definen especialmente la adolescencia: búsqueda de la identidad, desubicación temporal, evolución sexual, variaciones de humor, inserción en la sociedad y separación progresiva de los padres.

- Los adolescentes españoles actuales se representan por vivir el día a día sin entrever su futuro; están simbólicamente identificados con lo referente a las tecnologías, el uso de redes sociales, la apariencia física y las modas, temen la soledad, el aburrimiento y el silencio, sin valores como el esfuerzo, la responsabilidad, o el compromiso.
- La personalidad del adolescente “integrado” debe basarse en elementos como la autoestima, el sentimiento de competencia, la autoimagen y la seguridad con los adultos de su entorno.
- Las teorías sobre la adolescencia han sido presentadas desde la visión **biogenética**, según la cual las personas en desarrollo pasan por un período turbulento dominado por conflictos y cambios anímicos, predominando el egoísmo, la vanidad y la pedantería. Para los **psicoanalistas** la conducta problemática del adolescente procede del desequilibrio entre el *yo* y el *ello*, y la construcción de su identidad y los instintos de conservación y reproducción. En la teoría **sociológica** los adolescentes deben incorporar valores, motivaciones y creencias de la sociedad en la que viven, tarea difícil de cumplir por las demandas de la sociedad, que son complejas y a veces contradictorias. La teoría **cognitivo-evolutiva** explica los cambios en las capacidades cognitivas que se producen durante la adolescencia, donde hay un pensamiento autónomo y crítico, que termina generando tensiones entre los adolescentes y su entorno. Y la teoría **psicosocial** incluye como explicación de la “conducta problema” la influencia en conjunto de los elementos cognitivos, los sociales y los psicológicos.

- Dentro de la relación familiar, el conflicto se presenta sobre las expectativas que tienen padres y adolescentes, por cambios de humor, por el cuestionamiento de las normas familiares, el cumplimiento de responsabilidades en las tareas domésticas, el rendimiento académico, uso del dinero, elección de amigos, horarios y la implicación en conductas de riesgo.
- Respecto a los adolescentes y sus grupos de pares, estos son considerados como un referente importante en la construcción de su identidad, en el desarrollo de habilidades sociales y en su socialización. Con estos grupos los conflictos apuntan hacia el tema de los celos entre amigos o pareja, la competencia académica o deportiva, la elección de actividades sociales, el aislamiento o la burla y en ocasiones con problemas como las adicciones, robos, vandalismo, etc.
- Entre las condiciones que protegen al adolescente ante las conductas problemáticas o violentas, están la autonomía, la autoestima y sociabilidad positiva, las familias integradas y con buena comunicación, tener amigos y apoyos externos de refuerzos positivos.

## **CAPÍTULO IV**

### **EL CONTEXTO ESCOLAR**

#### 4.1 Introducción

#### 4.2. El contexto escolar y la conducta del adolescente

##### 4.2.1 Adolescentes y grupos de pares. Beneficios y problemas

##### 4.2.2 Adolescentes problemáticos, disruptivos, agresivos y antisociales en el contexto escolar

#### 4.3 La institución escolar

##### 4.3.1 Institución escolar secundaria y evolución de la educación en España

##### 4.3.2 Importancia de las instituciones educativas para los adolescentes españoles

##### 4.3.3. Los profesores de las instituciones educativas como instrumento de violencia simbólica

#### 4.4 Violencia y agresividad en las instituciones educativas

##### 4.4.1 Datos sobre la violencia y agresividad en instituciones educativas españolas

##### 4.4.2 Causas de la agresividad y violencia de los alumnos en los centros educativos. Factores de riesgo y de protección

##### 4.4.3 Factores de riesgo y de protección contra la violencia en los centros educativos

#### 4.5 Familias y centro escolar. Relaciones

##### 4.5.1 Rol de la familia

##### 4.5.2 Rol de los profesores

#### 4.6 Resumen del capítulo

## **CAPÍTULO IV**

### **EL CONTEXTO ESCOLAR**

#### **4.1 Introducción**

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, una de las características de la adolescencia tiene que ver con la práctica de habilidades comunicativas y socializantes para abordar conflictos y solucionarlos. Es precisamente durante el paso por los lugares de estudio donde esas habilidades, además de principios como la tolerancia, cooperación, competencia y el respeto, deben ponerse en práctica, pues el buen uso de esas habilidades y principios, promueve la maduración y preparación del individuo para la vida social adulta.

Como afirma Parsons (1990, p.179):

El mundo de la escuela supone para el alumno una ruptura de las reglas de juego que hasta entonces conocía. La escuela anticipa al niño como va a ser tratado por la sociedad y su función consiste en que el niño internalice esas reglas de juego.

Son las instituciones educativas donde el adolescente pasa la mayor parte de su tiempo. En el caso de España, los adolescentes permanecen vinculados al contexto educativo de manera obligatoria hasta la adolescencia media (16 años), las instituciones se encuentran integradas por una cantidad de personas con distinta educación, diversa procedencia social y económica, con distintas ideologías y con familias que difieren mucho unas de otras. La escuela es el espacio donde se encuentran y se aprenden las habilidades de interacción, ya

sea en situaciones simétricas o asimétricas (con los iguales, profesorado, directiva, conserjes, padres, etc).

La escuela involuntariamente genera conflictos a través de dos formas de intervención que serán decisivas en las actitudes y conductas del alumno; por un lado, es **incluyente** cuando fomenta el éxito individual, la competitividad, la pertenencia y la socialización grupal, y es **excluyente**, cuando a quien no reúne las condiciones para formar parte de ella lo aísla o expulsa del sistema. Y los adolescentes, como todos los seres vivos, tienen la “necesidad de luchar para adaptarse al ambiente que les rodea, ser admitidos y ser reconocidos” (Carbonell y Peña, 2001, p. 20), por ello las conductas agresivas que manifiestan, suelen verse como conductas adaptativas que serán válidas en algunas ocasiones, (ejemplo, en una competición de aptitudes físicas) y no válidas cuando esas conductas agresivas son el producto de conflictos sociales y familiares.

Es importante destacar, que la propia institución educativa y el personal que trabaja en ella pueden ser desencadenantes de las conductas disruptivas y agresivas en los alumnos. Estos casos ocurren cuando las funciones, el tamaño, la estructura organizativa del centro, el estilo de los profesores y el rendimiento académico de los estudiantes se encuentran en franco deterioro. Por el contrario, como afirma Rodríguez, *et al.*, (2009), “cuando hay un buen clima escolar que no se ve afectado por la violencia, se resuelven los conflictos fácilmente”.

El aula es el lugar donde se establecen las relaciones y los vínculos afectivos de confianza y comunicación entre alumnos; es en ese espacio de las actividades académicas donde “la educación comienza a tener experiencia en la comprensión, el afecto y el respeto” (Ortega, 1998, p.8). Un aula termina siendo un espacio de bienestar, o de conflictos y tensiones, que pueden convertir la clase en ambiente de rechazo, e incluso puede romper la cohesión del grupo (Ortega, 2010).

Por último, observamos que, las instituciones educativas parecen no estar dispuestas al cambio, suelen ser estáticas y conservadoras, con tendencia a no proponer cambios en la dinámica de la institución. Acotación percibida de la experiencia directa en diversas Instituciones educativas de secundaria en Madrid, donde en lugar de proponer nuevas alternativas ante situaciones conflictivas, se ajustan a la normativa y al tipo de sanción que sugiere el Reglamento de Régimen Interior (RRI).

#### **4.2. El contexto escolar y la conducta del adolescente**

Se conoce como contexto escolar a toda una serie de elementos y factores que se encuentran presentes en una institución educativa, como son la ubicación del centro educativo, los medios de comunicación y transportes, las costumbres, fiestas de la localidad, el número de población vecina al sector educativo, la presencia de inmigración, el número de alumnos, las diversidades entre alumnos (sexo, edad, nacionalidad, clase social) y el tipo de centro (público, privado o concertado); todos estos elementos forman el conjunto del contexto escolar y pueden favorecer u obstaculizar el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula.

Si bien es cierto, que al planificar y aprobar la construcción de una institución educativa, la mayoría de estos elementos son tenidos en consideración, sin embargo, van surgiendo luego, nuevos componentes que generan cambios en la población vecina del sector, que no dependen de los organismos encargados de construir la edificación educativa, ni del personal que hace vida dentro de la institución. Esto trae como consecuencia, que esos nuevos elementos se relacionen con el origen de comportamientos disruptivos o agresivos presentes en el aula, que no se habían previsto. Por ello, se debe prestar atención a todo aquello que rodea el contexto escolar y no sólo centrarse en buscar una causa única en el alumno disruptivo o agresivo.

Ya hemos hablado en capítulos anteriores sobre la idiosincrasia del adolescente, que vive momentos de cambios físicos, fisiológicos, morales y sociales que lo caracterizan. Aún cuando están en una etapa en que pueden sugerir opiniones personales, en manifestar acuerdos y desacuerdos, pero en lo que se refiere a la elección del lugar de estudios, generalmente no es un tema de discusión. Son los padres quienes seleccionan el lugar de acuerdo a criterios personales, pudiendo ser desde un primer momento la disconformidad del joven con el lugar de estudio uno de los primeros desencadenantes de las conductas problemáticas que se presentan en el aula.

A esto se une la presencia de una serie de factores organizativos determinantes de la convivencia en la institución educativa que facilitan y predisponen al individuo a desarrollar esas conductas.



Carbonell *et al.*, (2001), añaden que los problemas del alumno por causas sociales o personales, unidos al fenómeno bullying donde víctimas y agresores “producen un clima de deterioro de las relaciones interpersonales, dificultan la labor docente y la convivencia pacífica en el centro educativo” (Carbonell *et al.*, 2001, p.14). Además, la intervención errada de la familia y del propio profesorado son a veces generadores de las conductas disruptivas o agresivas de parte de los alumnos.

La convivencia en los contextos educativos debe fomentarse como forma de prevención. Existe la tendencia a pensar que en la organización escolar sólo deben participar los equipos directivos, que al profesorado le corresponde ejercer únicamente como docentes y aplicar lo programado según el currículo escolar pautado y que los alumnos deben cumplir y aprobar lo sugerido. Con esto se demuestra que la escuela del Siglo XXI, pareciera no estar dispuesta a los cambios. Para lograr la convivencia, lo correcto sería centrarse en la inclusión y la corresponsabilidad en las tareas organizativas y su diseño a través de la participación de todos: jefes de estudio, director, profesorado, orientadores, personal no docente y alumnos, en especial estos últimos, pues ha quedado demostrado que cuando participan, conocen y viven su centro es mucho más fácil que lo respeten (Díaz-Aguado, 2005; Carbonell *et al.*, 2001).

El microespacio de una institución educativa es el aula, dentro de ella se genera una dinámica propia en cuanto a organización y funcionamiento, su componente humano y la percepción de las personas que la integran. Dentro de este espacio puede desarrollarse un clima favorable, abierto, participativo, ideal y coherente, donde se permite la formación

integral del educando dado que se promueve la convivencia armónica; o bien, puede desarrollarse en el aula un clima desfavorable, cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, dominación y control, por lo cual se producen comportamientos individuales y sociales hostiles que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje. Además, en el clima de aula son significativos los valores y las actitudes como la cooperación, la competitividad, la empatía, el rechazo, la autonomía, la dependencia, la actividad, la pasividad, y la igualdad o desigualdad.

Son valores y actitudes que pueden estar presentes o ausentes en los diversos tipos de alumnos que integran el clima escolar. Así, para los profesores, alumnos y resto de la comunidad educativa, hay alumnos **visibles**, que pueden destacarse por ser participativos, sociables y comunicativos, o por ser disruptivos y agresivos; y hay alumnos **invisibles**, los callados o inhibidos. Generalmente, el alumno que genera conflictos y problemas de convivencia en el aula es del tipo disruptivo – agresivo. Trianes (2000) señala que los tipos de alumnos que son rechazados y valorados negativamente son los inhibidos, debido a su falta de atractivo por retraimiento y falta de interacción; y los agresivos, por sus conductas molestas y perturbadoras para los demás.

Los adolescentes suelen dejarse guiar por familiares, profesores y amigos, son susceptibles en cuanto a prejuicios se refiere y son capaces de transmitir cualquier conducta que puedan imitar. Pueden ejercer agresión de tipo físico mediante ataques corporales, psíquica referida a todo tipo de presiones de naturaleza psicológica y de tipo verbal por medio de burlas o insultos, no reparando en las consecuencias de sus actos y a quienes afectan con su conducta.

Sus conflictos los realizan, según investigaciones (Elzo, 2008; Díaz-Aguado, 2004; Carbonell *et al.*, 2001; Ortega y Ángulo, 1998; Olweus, 1998), en lugares como los recreos, los cambios de clase, tiempo libre, o en algunas actividades extraescolares. Estos datos permiten a un centro educativo organizarse y comenzar a prevenir para lograr una buena convivencia.

En este sentido, para lograr la convivencia dentro de los espacios educativos se precisa observar el conjunto de interacciones, como acciones, actitudes, trato, comunicaciones y vinculaciones que podrían existir entre quienes hacen vida institucional. Estas relaciones son esenciales para que las personas desarrollen su potencial individual. Al mismo tiempo que son importantes en las instituciones escolares, puesto que:

Durante la actividad educativa se produce un proceso recíproco mediante el cual las personas que se ponen en contacto, valoran los comportamientos de los otros y se forman opiniones acerca de ellos, todo lo cual suscita sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establecen (Molina y Pérez, 2006, p. 196).

Las relaciones que se producen en el aula son variadas y pueden ir desde las que se establecen entre profesores, entre éstos y las familias de los alumnos, entre profesores y alumnos y finalmente entre los compañeros de la clase.

#### **4.2.1 Adolescentes y grupos de pares. Beneficios y problemas**

La interacción de un individuo con otras personas es de suma importancia, puesto que influye en el desarrollo de la conducta social. Durante la niñez y en especial durante la

adolescencia, el compartir con grupos de pares, les ayudará a convertirse “en una persona más compleja, con una variedad y riqueza de relaciones, de aprendizaje de normas sociales, de autoconocerse y de entrenar las habilidades sociales” (Leoz, 2009, p.73). Por ello al grupo de pares se le considera el tercer agente de socialización del individuo, después de la familia y la escuela. Los grupos de pares se originan, según Brembeck (1975), básicamente por la necesidad del ser humano de sentirse relacionado con la gente, en el caso de los adolescentes, surgen de factores sociales y culturales, en especial por la necesidad de independizarse de los adultos y crear su propio sentido de pertenencia y seguridad.

Como concepto, los grupos de pares, son “un grupo social compuesto de personas que tienen más o menos la misma edad y posición social, y unos intereses comunes” (Macionis y Plumier, 1999, p, 179). De forma integral, pueden describirse con estos rasgos:

- agente de socialización;
- integrado por un grupo primario de personas;
- con edades y estatus social similares; y
- comparten intereses afines.

De esa interacción con sus iguales dependerá la adaptación de un individuo al sistema social. La importancia de los pares se debe a que influyen en estos aspectos:

- transmisión y respeto por las normas;
- construcción de la propia identidad;
- promueve la independencia, la formulación de juicios propios y la aceptación de las consecuencias por sus acciones;
- proporciona seguridad para aprender a soportar la exclusión;
- desarrolla sentido de comunidad; y
- aprendizaje de resolución de conflictos entre individuos.

Según Ortega *et al.*, (1998), las relaciones interpersonales que surgen entre los grupos de pares en el ámbito escolar cuando producen efectos positivos, se manifiesta en el proceso de aprendizaje y en la modulación de las emociones, necesarios para el desarrollo de la personalidad y la integración equilibrada en la sociedad; pero también, problemas como la prepotencia, el abuso y la victimización ocurren en estos grupos, en especial cuando se tiene una convivencia permanente y cotidiana como la que ocurre en las instituciones educativas.

En resumen, los grupos de pares promueven una serie de beneficios favorables para el comportamiento de la vida adulta, en cuanto al establecimiento de relaciones cercanas,

comunicación adecuada con otros, solución de conflictos y aumento de la confianza en los otros. Para que estos beneficios se cumplan es necesario que los miembros del grupo de pares mantengan entre sí relaciones regulares con una duración suficiente de tiempo, para que se establezcan pautas y una estructura interna de estatus y roles que les permita identificarse como parte del grupo y que exista una aceptación de los objetivos y valores sobre las actividades compartidas.

Estas características que definen la pertenencia y participación de los grupos de pares están presentes en los ámbitos educativos y en especial en aquellos que educan a los adolescentes, puesto que son ellos quienes van a elegir a sus amigos y compañeros para realizar las actividades escolares y compartir las de tipo social. De ahí se deriva la ventaja que en los contextos educativos los compañeros adopten conductas positivas tanto en el campo interpersonal, como el campo del aprendizaje.

Sin embargo, no siempre el grupo de iguales genera conductas positivas, también con ellos se pueden aprender hábitos de conductas disruptivas, agresivas y violentas, pueden causar malestar y desconfianza, rechazo y aislamiento, y como consecuencia inhibir el éxito académico o la inadaptación escolar. En el caso de los adolescentes, se percibe cuando en el aula se recompensan las conductas ofensivas y destructivas (Muñoz, 2001). Así “las mismas que actúan en sus otros espacios de relación social, un submundo de violencia que se recrea en la escuela y en el que participan todos los miembros de la comunidad educativa, en mayor o menor grado” (Ugalde *et al.*, 1993, p.49).

Esa participación se ajusta de acuerdo a los comportamientos que ejercen los adolescentes sobre sus otros compañeros. Así, los que son **aceptados** por su nivel de competencia socioemocional, se caracterizan por comportamientos amistosos y cooperativos, expresión de habilidades de apoyo, ayuda y comprensión, liderazgo y muestran entusiasmo y alegría. Las características de los **rechazados**: inadaptación a situaciones sociales, problemas de relación con la autoridad, dificultad para relacionarse en condiciones de igualdad con los otros, conductas de dependencia e inmadurez, llamando frecuentemente la atención, y tendencia a expresar rechazo más que sentimientos y comportamientos de aceptación (Muñoz, 2001).

Los frecuentes comportamientos disruptivos o agresivos, dentro de los grupos de iguales en el ámbito escolar, han contribuido a tomar mayor conciencia sobre el problema. Una de las investigaciones pioneras sobre el maltrato escolar, tenía por objeto estudiar la victimización en contextos escolares, desarrollada por Olweus, que define el maltrato o abuso entre iguales “Bullying” como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Entre las consecuencias que producen estos actos se incluyen los estados de ansiedad y depresivos, el descenso de autoestima y la dificultad para la integración al medio escolar. Y para León (2009) en el bullying, existe la intención de causar daño, la reiteración de la conducta de acoso y desequilibrio de poder entre las partes.

El acoso escolar es un problema que se continua estudiando y descubriendo nuevos tipos como consecuencia de los cambios de comportamientos a los que se acoplan los

adolescentes del Siglo XXI. Esto refiere sobre todo a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, donde se acosa con ensañamiento a la víctima por medio del uso de ordenadores y smartphones, sirviéndose de las redes sociales; así, en los nuevos estudios con respecto al bullying se destaca el llamado cyberbullying, que se entiende como una agresión intencional por parte de una persona o grupo que utilizan formas electrónicas de contacto para actuar sobre una víctima que no puede defenderse por sí sola Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006).

Hemos de destacar que el objeto de la presente investigación no es estudiar específicamente el fenómeno del bullying, aunque es de gran interés para entender algunos comportamientos de los alumnos. Nuestro propósito es revelar todas aquellas conductas y en especial las disruptivas y agresivas que puedan presentar los jóvenes en los ámbitos escolares y que se relacionen con los estilos educativos que viven en sus hogares.

Algunas de esas conductas que pueden ejercer los alumnos, que en la literatura sociológica, psicológica y criminológica se les conoce como “violencia escolar”, incluyen violencia física y emocional. Esta puede dirigirse entre profesores y alumnos, entre alumnos, entre padres y tutores y la dirigida contra las estructuras físicas del centro educativo. A diferencia del bullying, entre las características que más se destacan en la violencia escolar, tenemos:

- la espontaneidad del comportamiento disruptivo o agresivo;
- no existe ensañamiento hacia una víctima en específico;



- la víctima no necesariamente es la más débil;
- los hechos ocurren de forma esporádica; y
- las consecuencias pueden afectar a gran parte de las personas relacionadas con el centro educativo.

Para entender un poco más sobre la violencia que se genera en los ámbitos educativos, mencionamos el trabajo realizado por Ortega *et al.*, (1998), titulado “Programa educativo de prevención del maltrato entre escolares”, quienes se propusieron revelar por medio de encuestas a escolares de 1º a 4º de ESO de ocho provincias andaluzas sobre las formas más frecuentes de violencia entre compañeros de su centro de estudio, resultando que el uso de insultos y moteos (abuso verbal), el abuso físico (por medio de golpes y patadas) y la presencia de amenazas, son las formas más comunes de ejercer el maltrato; y quienes se identifican como agresores dicen hacerlo por “previa provocación, por molestar, por gastar bromas y por ser diferentes” (Ortega *et al*, 1998, p.59).

Más recientemente, en el nuevo Informe del Defensor del Pueblo (2007), realizado para actualizar el Informe anterior hecho en el año 2000 sobre la violencia escolar, describe las conductas violentas que ocurren entre grupos de iguales, en el contexto escolar. Estas conductas se describen en la Tabla 8 y que se detalla a continuación.

**Tabla 8: Manifestaciones de maltrato entre iguales**

Tipo de agresión	Ejemplos de conductas
<b>Exclusión social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ignorar</li> <li>• No dejar participar</li> </ul>
<b>Agresión verbal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insultar</li> <li>• Poner mote ofensivo</li> <li>• Hablar mal de otros a sus espaldas</li> </ul>
<b>Agresión física indirecta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esconder cosas de la víctima</li> <li>• Romper cosas de la víctima</li> <li>• Robar cosas de la víctima</li> </ul>
<b>Agresión física directa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pegar</li> </ul>
<b>Amenazas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazar sólo por meter miedo</li> <li>• Obligar a hacer cosas con amenazas</li> <li>• Amenazas con armas</li> </ul>
<b>Acoso sexual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acosar sexualmente con actos o comentarios</li> </ul>

**Fuente:** Informe Defensor del Pueblo - Unicef (citado por León, 2009, p.69)

Es importante resaltar de esta tabla que conductas como la exclusión, la agresión verbal, las amenazas o el acoso sexual, se adecuan perfectamente a los nuevos tipos de acoso que se realizan por medio del uso de las nuevas tecnologías. Con esto queda claro que los comportamientos en el grupo de iguales se presentan como un abanico de variantes, donde un solo comportamiento no sólo puede señalarse a un alumno, sino que el mismo puede ejercer una mezcla de tipos de estas conductas y dirigirlas indistintamente a algunos de sus iguales.

Visto así, el maltrato dentro de los grupos de pares, no es ni un problema de disciplina en sentido estricto de la obediencia a las normas de los adultos, ni un problema de simple conflicto entre pares “(...) es un problema de reproducción de un modelo injusto de dominación de poder oculto, bajo el mando de ingenuidad, con el que los ojos adultos suelen mirar las cosas de niños” (Ortega *et al.*, 1998, p.49).

De hecho no todos los comportamientos violentos son igualmente de dañinos, los que ocurren de forma ocasional generalmente no causan un daño a la víctima, a excepción de la gravedad en lesiones de tipo físico; pero aquellos que se producen de forma reiterada, como el aislamiento, la burla permanente, el abuso, la persecución y la humillación dentro del grupo de pares pueden llegar a tener consecuencias para la construcción de la identidad personal (Rojas, 1995). Por ello resulta necesario la prevención e intervención, así como dejar en evidencia no con fines mediáticos, sino con fines interventores, que estos problemas se encuentran presentes en las aulas.

#### **4.2.2 Adolescentes problemáticos, disruptivos, agresivos y antisociales en el contexto escolar**

Se ha venido explicando que los problemas de conducta que surgen en el ámbito educativo afectan la convivencia entre las personas que hacen vida dentro de los mismos; también, hemos indicado que los comportamientos violentos que ocurren especialmente entre grupos de iguales se relacionan con los de tipo verbal (directos o indirectos), o de exclusión social. Hasta ahora, hemos destacado la existencia de varios tipos de alumnos:

los que se destacan por sus conductas disruptivas o agresivas en el aula, el caso de los alumnos participativos y comunicativos en clase, y los callados e inhibidos. Unos al no permitírseles siempre la opinión y participación en clase, pueden sentirse indignados y romper con el clima de la misma; otros van intencionalmente dirigidos a estropear la convivencia del aula y sus pares y, finalmente otros también interrumpen el funcionamiento del grupo de clase por su pasividad.

La violencia, es considerada como un problema grave de conducta que se manifiesta en complicaciones con los otros comportamientos impulsivos o agresivos, “cuyas consecuencias, además de incidir en la relación con compañeros y profesores tiene eco en el propio alumno, quien es considerado problemático” (Villavicencio, 2010, p.35).

La expresión alterada de la conducta del estudiante problemático viene a ser el resultado de una serie de situaciones que le afectan negativamente en su entorno (familia, escuela, grupo de pares), la intensidad, frecuencia y duración de sus conductas afecta de manera significativa la relación del sujeto con el medio social (Alonso y Pino, 2008). Algunas conductas problemáticas frecuentes responden a problemas biológicos, psicológicos o sociales, entre ellos: el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H), el trastorno de ansiedad, o el trastorno disocial. Para lograr una adecuada intervención en los comportamientos problemáticos en el aula, es necesario intentar identificarlos, puesto que “a mayor número de factores, mayor riesgo y la mayoría de los problemas de conducta comparten riesgos comunes” (Alonso *et al.*, 2008, p.448).

Investigaciones como las realizadas por Díaz-Aguado, Martínez y Martín, (2002); Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Olweus, 1998; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kauklainen, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997 (citados por Alonso *et al.*, 2008), señalan que la “conducta problema” que con mayor frecuencia se presentan en las aulas, son consecuencia de:

- 1. Causas personales:** situaciones sociales negativas, escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultades para cumplir las normas, relaciones negativas con los adultos, historia académica de fracasos, baja autoestima e incapacidad para autocriticarse.
- 2. Causas familiares:** ausencia de afectividad por parte de los padres, no hay enseñanza y comprensión de los límites, falta de atención y elogios ante las buenas conductas, permisividad ante conductas antisociales, estilos disciplinarios autoritarios, desestructuración familiar y desempleo.
- 3. Causas escolares:** tendencia a minimizar las agresiones entre iguales, en especial entre varones, curriculum oculto respecto a la violencia, falta de respuesta a la diversidad, métodos de control y disciplina del profesor de forma autoritaria, reglas ambiguas o inadecuadas, estilos de enseñanza inapropiados.

Esta serie de causas son las que alteran el orden de la clase y los problemas de relaciones entre compañeros. Generalmente, la conducta del alumno problemático suele considerarse como indisciplina, por esa pérdida de autocontrol del orden y del cumplimiento de las normas del aula.

Otra de las conductas presentes en las aulas son las conocidas y ya citadas como **disruptivas**, es decir,

Aquella conducta enojosa, de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o el profesor. Suelen ser alumnos que tienen problemas de afecto y/o rendimiento académico, que presentan carencias significativas por lo que se requiere a la integración de hábitos (Casamayor, 1998, p.20)

Este tipo de conducta, según la perspectiva de los profesores encuestados en el estudio de la violencia escolar y presentado por el Defensor del Pueblo (2007), es una de las principales preocupaciones y fuente de conflictividad en las aulas, junto con las malas formas y las agresiones; incluso llegan a posicionarla en importancia por delante del acoso escolar.

Entre las conductas calificadas como disruptivas, tenemos: las faltas de respeto u ofensas dirigidas tanto a alumnos como a profesores, las burlas, el hablar continuamente mientras procede la clase, hacer ruidos molestos, agredir al compañero más cercano, absentismo, interrupción de entradas y salidas del aula, entre otras. Los alumnos que muestran este tipo de comportamiento, pareciera que lo hacen para llamar la atención bien del resto del grupo, como reto al profesor, o como manifestación de autonomía, adoptando valores y

actitudes contradictorios con los de sus padres (Elzo, 2010). En palabras de Carbonell *et al.*, (2001), estas conductas dan paso a la iniciación de conflictos más graves, que al final afectan de alguna manera a todos.

En general, con respecto a la disrupción hay que trabajar en conjunto con profesores, alumnos disruptivos, el resto de la clase y el propio contexto educativo aquellos elementos que hacen posible su aparición y generar un cambio que modifique el clima de la clase.

También entre otros comportamientos, en el aula hay alumnos con **conductas agresivas**. Estas son manifestaciones de violencia guiada por un escolar o por un grupo, dirigida hacia sus otros compañeros. Estas conductas constituyen formas de maltratos intencionados y perjudiciales, donde se usa el poder y el deseo de intimidar y dominar al que no es capaz de defenderse.

Los adolescentes con conductas agresivas son generalmente jóvenes que en su modo de actuar reflejan insatisfacción o incomodidad, sentimientos que no son bien canalizados, y ante cualquier situación que no les gusta reaccionan desproporcionadamente con respuestas inmediatas, como insultos, violencia física o amenazas.

Autores como Cerezo (2009) y Greciano (2001) han señalado diversas formas de conductas agresivas que se presentan en las aulas, entre ellas:

**1. Agresión física directa:** morder, golpear, dar patadas a otro compañero o profesor, pellizcar, empujar a otro.

**2. Agresión física indirecta:** ataques dirigidos a dañar los útiles u objetos del compañero, o el mobiliario de la propia institución educativa.

**3. Agresiones verbales:** insultar, discutir, gritar, descalificar, amenazar, proferir groserías o palabras soeces, poner mote, hacer comentarios negativos hacia compañeros o profesores.

**4. Maltrato social:** manifiesto en la propagación de rumores y burlas con la finalidad de aislar y excluir al otro.

**5. Maltrato indirecto:** persuasión de agredir a un tercero.

**6. Abusos sexuales,** de tipo intimidatorio.

Según Lodeiro (2001), los adolescentes se comportan agresivamente de acuerdo con diversas motivaciones:

- siguen un modelo familiar con ausencia de normas, donde las discusiones le producen ansiedad y frustración y más adelante rabia;
- un bajo rendimiento académico, o el hecho de ser repetidores les hace deprimirse más sobre las expectativas de lograr algún éxito y acaban rebelándose contra todo;
- la prolongación de la escolaridad obligatoria hace que los alumnos desmotivados estén más aburridos de lo normal;



- actúan de forma agresiva para compensar su frustración, o para demostrar prepotencia; y
- sus habilidades de socialización están disminuidas.

Las conductas agresivas que manifiesta el adolescente en los espacios educativos tienen por finalidad aumentar su autoestima y obtener un estatus entre sus pares (Muñoz, 2001). Sin embargo, generan consecuencias que influyen en el clima afectivo del grupo de iguales, afectan a toda la comunidad educativa, merman la calidad del clima educativo y quebrantan la sensación de seguridad, porque el agresor va afianzando su conducta antisocial, cuyas consecuencias suelen provocar la exclusión social y la predelinuencia (Cerezo, 2009).

En este sentido, la predelinuencia o primeras conductas que se relacionan con la normativa penal, pueden ser el producto de un descontrol de esas conductas manifiestas en el aula; a ese descontrol se le conoce como **conductas antisociales**, que son “cualquier tipo de conducta que refleje infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás” (Garaigordobil, 2005, p.198). En nuestro caso, serían conductas que atentan contra los ambientes educativos.

Estas conductas son las más difíciles de resolver, pues pueden abarcar un gran abanico de posibilidades, van desde aquellas que desde el punto de vista legal generan menor perjuicio hasta aquellas que requieren de grandes acciones legales. Según diversos autores (Garaigordobil, 2005; Carbonell *et al.*, 2001), algunas de estas conductas son:

- acoso permanente (Bullying) en sus tres formas: verbal, física y psicológica;
- agresiones a miembros de la comunidad educativa, usando algún tipo de arma;
- robos y hurtos sistemáticos;
- gamberrismo o vandalismo en el propio centro;
- consumo de alcohol;
- falsificar notas;
- copiar un examen o trabajo;
- amenazas, chantajes o extorsión; y
- acoso sexual.

La existencia de conductas antisociales en las instituciones educativas se hace visible o invisible de acuerdo a la percepción de gravedad de quien la padece; por ejemplo, estas conductas son evidentes para los alumnos que sufren de bullying, acoso sexual, agresiones o extorsiones, pero no para los padres y los profesores; mientras que conductas disruptivas, indisciplina, las agresiones y el vandalismo, son perfectamente visibles para todos dentro

de la comunidad educativa, familiar y social; de ahí la tendencia a suponer que estos son los problemas más frecuentes y urgentes de abordar en el sistema educativo, dejando de un lado aquellos que hemos indicado como invisibles.

En el mismo orden de cosas, los centros educativos deben reconocer la existencia de este tipo de conductas. Es cierto que algunas veces no lo hacen por temor a perder el prestigio o reconocimiento que puede tener la institución educativa, con esta actitud se comete el error de silenciar el problema, situación que favorece a los alumnos agresores.

Para hablar de prevención de estas conductas “la única forma de cortar la espiral que generan las conductas antisociales de algunos alumnos es desenmascarándolas y afrontando cada uno sus responsabilidades o sus consecuencias. Tratar de ocultar lo evidente es colaborar a crear un clima de inseguridad total” (Carbonell *et al.*, 2001, p.111).

En este sentido, la colaboración para prevenir estas conductas debe provenir de parte de todos los implicados en el ámbito educativo, y no sólo actuar desde una particularidad. Así, pareciera que a veces los profesores sólo toman medidas cuando existe disrupción en su aula, la administración educativa y la opinión pública se alertan cuando surgen problemas de violencia física y de vandalismo; los alumnos cuando son objeto de bullying, acoso sexual, agresiones y extorsión, y los padres toman medidas cuando observan problemas de disciplina.

En conclusión, para una buena gestión en la intervención de las conductas antisociales de los adolescentes en los centros educativos, estos en primer lugar deben reconocer que parte del problema se encuentra en la propia comunidad social a la que pertenece el centro educativo. Segundo, que los eventos violentos que allí se producen no son fortuitos y, por último, que los comportamientos antisociales que suceden, ocurren con más frecuencia de lo que se piensa, puesto que la relación entre los agresores y las víctimas es necesariamente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio, pues conviven en el centro, durante años y muchas horas al día. (Olmedilla, 1998). Por tanto, imponer leyes o reglamentos más duros dentro de la institución no promueve la erradicación de las conductas antisociales. La solución se encuentra en entrenar para educar globalmente, especialmente en valores tanto a educadores y alumnos como a los propios familiares.

#### **4.3 La institución escolar**

La palabra escuela proviene del griego clásico *skholḗ*, cuyo significado era ocio, tiempo libre; luego la palabra *skholḗ*, derivó al latín como *schola*, significando lección, estudio, escuela, es decir, aquello que se hace durante el tiempo libre dedicado al estudio. Escuela es el nombre genérico que le damos a cualquier centro educativo, centro de enseñanza, colegio o institución educativa, es decir, llamamos escuela a toda institución que imparta educación o enseñanza, aunque ese término sólo señala a los de la enseñanza primaria, en algunos países.

Llamémosle escuelas, institutos, centros educativos o colegios, por definición son:

Ámbitos de convivencia en el que se intercambian ideas, valores y actividades, se convierte en el escenario en el cual tienen lugar los procesos de aprendizaje en todos los aspectos, particularmente en el que se refiere al conocimiento y a la práctica social. (Ortega *et al.*, 1998, p. 47).

En un principio se crearon como complemento a la actuación familiar y su finalidad era instruir, no educar, debiendo inculcar el espíritu de los nuevos tiempos, caracterizados por el espíritu crítico, la cientificidad, el laicismo, los prejuicios y la superstición que supone inculcados en la familia (Feíto, 2010). El origen y evolución de la escuela ha ocurrido en paralelo al desarrollo y evolución de las distintas sociedades y momentos históricos. Se ha visto en su propio dinamismo constantemente interrelacionada con factores políticos, religiosos, económicos y culturales, de ahí que su evolución no sea uniforme y dificulte por ello el establecimiento de criterios para enmarcar su progreso.

Con el transcurrir del tiempo y el cambio social, las instituciones escolares han mantenido la tarea de:

- transmitir conocimientos;
- estimular actitudes ante la sociedad y para la vida; y
- capacitar al alumno para que desarrolle aptitudes profesionales y sociales (Leoz, 2009).

En general, la función de estas instituciones se centra, en la transmisión de ideologías, pautas de comportamiento, roles sociales y esquemas estructurados y estructurantes de la sociedad (Leoz, 2009). Se convierten así en un contexto intermediario, donde el individuo desarrolla sus capacidades para avanzar hacia la etapa adulta, promoviendo la cooperación y la reciprocidad de las relaciones interpersonales y suscitando de esta forma nuevos niveles de razonamiento y de comportamiento moral.

Los centros educativos son la segunda fuente de socialización más importante del individuo después de la familia, pues es allí donde se van a aprender nuevas reglas sociales, educativas y morales, se van a desarrollar las interacciones y los encuentros con su grupo de pares y donde aprenden las habilidades sociales que los prepararán para la vida adulta. Sin embargo, en las instituciones escolares se presentan a veces una serie de inconvenientes que generan molestias para poder cumplir efectivamente las funciones para las que han sido creadas.

Algunos problemas son de carácter de política de Estado (ausencia de recursos y pagos de salarios, disminución del profesorado, despidos, poca intervención en el mantenimiento de las estructuras físicas, disminución de ayudas en becas o textos escolares, entre otros); otros problemas provienen del funcionamiento propio de los encargados de hacer vida institucional (personal administrativo, profesores, alumnos, padres); otros proceden de la propia familia cuando incumplen con las funciones del centro (al no involucrarse en las actividades, al no asistir a reuniones, al generar controversia entre profesor y alumno); y los que generan la misma comunidad vecina al ente educativo, como apatía respecto a las

actividades del centro, problemas propios del sector en temas de delincuencia, consumo de drogas, tabaco y alcohol.

En el mismo orden de ideas, Garaigordobil *et al.*, (2010) señalan factores que interfieren en el normal funcionamiento de las instituciones escolares de los adolescentes, como los siguientes:

1. Currículos escolares centrados en el cumplimiento de objetivos y clases, no dirigidos al individuo como ser integral, y donde se sobrevaloran los aspectos competitivos.
2. La imposición de normas de conducta y disciplina condiciona la convivencia en la escuela, dado que pueden provocar reacciones agresivas de los estudiantes o de los profesores.
3. La no participación del alumno en la elaboración de normas, o la no aceptación de sugerencias respecto a actividades que forman parte del centro también implican conductas disruptivas o agresivas en el aula.
4. El mutismo por parte del personal docente, administrativo y alumnado de la institución educativa ante la existencia de problemas, como el acoso o las agresiones persistentes, generan graves consecuencias en la víctima, quien además de la pérdida de confianza, experimenta miedo y rechazo escolar; y el agresor ve su conducta reafirmada.

### **4.3.1 Institución escolar secundaria y evolución de la educación en España**

Los sistemas educativos españoles surgen a principios del Siglo XIX a raíz de la Revolución Francesa y como consecuencia de una serie de hechos históricos que se vivieron en el país, con el establecimiento de constituciones, reglamentos y leyes (posteriormente derogadas), dictadura, guerras civiles y la democracia como tal.

España nacionaliza la enseñanza a partir de 1812 y en la Constitución del mismo año quedó plasmado lo referente a la instrucción educativa; allí se defendía que la educación debía de ser igual, universal, uniforme, pública y libre para toda la población sin excepciones y la uniformidad de los planes de enseñanzas para todo el Estado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECD, 2004).

Destacamos los hechos más sobresalientes en materia de educación y su evolución dentro de las instituciones educativas en España, a partir del documento sobre el Sistema Educativo Español, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en el año 2004:

- El período 1820-1823 regula la estructura educativa por medio de la aprobación del Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, dividiendo el sistema educativo en primera, segunda y tercera enseñanza, sancionando la división de la instrucción en pública y privada y determinando la gratuidad de la enseñanza pública.



- En 1836, es aprobado el Plan General de Instrucción Pública, clasificando la instrucción en primaria y secundaria, subdividida a la vez en elemental y superior, correspondiendo a la educación superior las facultades y escuelas especiales.
- Con la Constitución de 1845, se aprobó el Plan General de Estudios. En él se establecieron las bases para la primera definición del sistema educativo contemporáneo, por medio de la aprobación de la Ley Moyano (1857-1874), aquí se regulan los niveles del sistema educativo, así, la enseñanza primaria en elemental, obligatoria y gratuita para quien no podía costearla y superior. La enseñanza secundaria en el nivel elemental, abarcaba seis años de estudios generales y, el nivel superior, abarca los estudios de las facultades o enseñanzas superiores.
- La Constitución de la República Española de 1931, proclama la escuela única, gratuita y obligatoria de la enseñanza primaria, suprime la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, y reforma la formación inicial de los profesores.
- Durante la dictadura del General Franco (1936-1975), la educación sólo le interesaba al Gobierno como transmisora de ideologías y su estructura debía de ser religiosa y patriótica. En 1953, se promulga la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, que introduce la generalización de la escolaridad hasta los 14 años. En 1970, se establece la Ley 14/1970 o Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), que reguló todo el sistema educativo español, estructurado en cuatro niveles: Preescolar, Educación General Básica, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria.

- La Constitución de 1978, ajusta los principios democráticos y de participación, la educación es un derecho esencial, que se debe garantizar a todos los ciudadanos y debe desarrollar la personalidad humana en base al respeto de los principios democráticos de convivencia y establece además que en el control y gestión de los centros deben intervenir profesores, padres y alumnos.

La Constitución de 1978 en su artículo 27.4 cita: “La enseñanza abarca la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, iniciándose a los 6 años de edad y extendiéndose hasta los 16, de forma que se establecen diez años de escolarización obligatoria y gratuita”.

Desde la entrada en vigencia de la Constitución de 1978, se han promulgado una serie de leyes educativas, que han regulado el sistema educativo español actual. A saber, han sido seis las leyes con carácter orgánico, que en materia educativa han puesto de relieve los principios y derechos constitucionales. Estas son:

1. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
2. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, que regula el Derecho a la Educación (LODE), garantiza el derecho a la educación, poniendo énfasis en la consecución de la enseñanza básica, obligatoria y gratuita, sin ningún tipo de discriminación.
3. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), tiene como finalidad consagrar la escolaridad obligatoria, la reforma de la formación profesional y la conexión entre Enseñanzas de Régimen General, con sus

etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación de grado medio y de grado superior) y la Especial o Educación Universitaria.

4. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.
5. Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo (LOE), esta ley regula las enseñanzas educativas en España y deroga la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Su objetivo consiste en adecuar la educación no universitaria a la realidad actual de España, bajo los principios democráticos de educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, el estudio y respeto por las normas de convivencia dentro del centro, la transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y la justicia, en ella se promueve la participación y colaboración de los padres y tutores para contribuir en la consecución de los objetivos educativos.
6. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE), es la vigente y deroga la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo. Sus objetivos consisten en introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de la sociedad y la economía, reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios

internacionales, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes de acuerdo a los principios de calidad de la educación para todos sus alumnos, equidad que garantice igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, el reconocimiento hacia padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos, la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (*subrayado nuestro*), entre otros principios.

En resumen, se observa que las instituciones educativas en España, evolucionaron hacia instituciones escolares que garantizan por medio de la educación, el respeto y el cumplimiento constitucional de derechos democráticos, donde el Estado vigila el derecho a estudiar del que deben gozar todos los ciudadanos y donde se fomentan actividades que promuevan la paz, el respeto y la justicia, en general, todo lo relativo para preparar al individuo a la convivencia.

#### **4.3.2 Importancia de las instituciones educativas para los adolescentes españoles**

Son las instituciones educativas el segundo ente socializador de un individuo junto a la familia, dado que el tiempo que un adolescente pasa en estas instituciones es muchas veces mayor al invertido en sus hogares; se pasa más tiempo con profesores y compañeros que con los propios familiares.

A partir de esa relación tiempo - espacio entre escuela y adolescente, procedemos a analizar las funciones más relevantes que preparan a los alumnos para la actualización de sus capacidades, su formación personal y para la transición a la etapa adulta. Es importante destacar que no todos los adolescentes asimilan de igual forma la importancia de la institución educativa y esto puede manifestarse en los comportamientos.

En resumen, los centros educativos y en especial los que dirigen la Enseñanza Secundaria, deben su importancia a que:

- enseñan el sentido de responsabilidad a los alumnos, al insistir en la obligatoriedad de la asistencia;
- promueven garantías y necesidades fundamentales, como el derecho a la educación y la necesidad de ser aceptados e incorporados socialmente; esta última necesidad se aprende porque la escuela establece formas de relación interpersonal centradas en la cooperación y en la reciprocidad;
- capacitan al adolescente con nuevas enseñanzas académicas, habilidades y estrategias de intervención social, necesarias para la transición a la vida adulta en aspectos como el futuro académico y profesional; y

- fomentan autoconceptos, de tipo personal y académico, ambos basados en las opiniones de profesores, compañeros y de la propia familia en función de su desempeño social y académico. La formación del autoconcepto influye directamente sobre la autoestima y la autonomía del individuo.

Hemos querido señalar algunas de las funciones más importantes de las instituciones y dejar claro que no sólo su única función es la de enseñar y evaluar los conocimientos académicos adquiridos como los currículos escolares pretenden hacer valer en sus leyes. Las instituciones educativas y en especial las de Secundaria tienen una mayor relevancia en la vida del educando y de sus familias por lo descrito hasta aquí.

A pesar de las funciones asignadas a los centros escolares de Secundaria, estos son también lugares donde se desarrollan comportamientos de tipo agresivo y violento, algunas veces como resultado de una violencia oculta o simbólica, presente en la misma institución educativa.

#### **4.3.3. Los profesores de las instituciones educativas como instrumento de violencia simbólica**

El término violencia simbólica fue acuñado por el sociólogo francés Pierre Bordieu en los años '70, y se define como una acción racional donde el dominador ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los dominados. “Esta forma de violencia se ejerce sobre un agente social con su complicidad” (Bourdieu y Wacquant,

1995, p. 142). De igual forma, Lodeiro (2001) la define como un mecanismo de violentación que no aparece visible, pero cuyos resultados son manifiestos.

En las instituciones educativas se ejerce de un modo intenso y sutil este tipo de violencia, dado al “efecto del lugar”. De hecho, el proceso de enseñanza representado en los profesores, es una violencia simbólica al ser “una imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bordieu y Passeron, 1977 p, 45). Esto significa que se realiza una imposición educativa que el alumno no percibe así, sino como un objetivo que debe esforzarse en lograr; mientras que el docente está legitimado para transmitir unos contenidos curriculares impuestos por orden superior, enseñarlos como algo normal, disimulando la fuerza de su imposición.

Las distintas formas de violencia simbólica en los espacios educativos tienen la dificultad de ser identificadas como violencia, debido a que no son fáciles de observar, de conocer o de presuponer su existencia, por ello se pueden mantener mucho tiempo su acción sin ser descubiertas. Según Epp (1999), los principales medios para que se produzca la violencia simbólica por parte de profesores en las instituciones educativas están relacionados con: la estandarización, la práctica pedagógica y el castigo.

- **La estandarización:** existe la certeza en profesores y directores de centros educativos de que los estudiantes de una misma edad tienen habilidades y antecedentes similares y que estas habilidades pueden medirse.

- **Prácticas pedagógicas:** engloba una serie de actividades que realizan los profesores en el aula, como el uso de prácticas académicas homogéneas, el uso del currículum común y métodos de instrucción rutinarios, facilitando la asignación de alumnos a categorías y aulas.

Además, la suposición por parte de los profesores de que existe un ritmo de evolución en el conocimiento académico, conduce al empleo de etiquetas que identifican a aquellos que no avanzan a ese ritmo “todos los adolescentes son diferentes y especiales, pero el proceso de etiquetaje añade un estigma a esta realidad” (Epp, 1999, p.25). Incluso, los profesores se limitan al ejercicio de la docencia, de la instrucción, olvidando el elemento socioafectivo de los alumnos.

Por último, a nivel pedagógico los profesores no pueden pretender imponer sus criterios, sin explicar razones y los principios básicos de aprendizaje a sus alumnos, pues esta actitud genera sumisión y desconfianza en ellos.

- **El castigo:** representado en la vigilancia jerárquica y constante, las sanciones y los exámenes, medios para controlar a los alumnos y convertirlos en seres dóciles y útiles.

Hasta ahora, hemos visto que en las instituciones educativas hay una serie de hechos que responden a un tipo de violencia que genera la propia institución, que no es percibida como tal, y que goza de la discrecionalidad de quienes pretenden dominar al eslabón más bajo de la escala jerárquica en el sector educativo, es decir, los alumnos. Sin embargo,



cuando estos se sienten afectados, pueden manifestarse dentro de las instituciones educativas, con unas conductas violentas o agresivas que afectan a toda la comunidad.

#### **4.4 Violencia y agresividad en las instituciones educativas**

La violencia escolar vendría a constituir acciones que manifiestan una directa intención de causar daño contra algún integrante de la comunidad escolar, alumnos, profesores, directores, padres o personal subalterno (Sánchez, Pizza y Rojas, 2009).

De la definición de violencia escolar, podemos deducir:

1. Que es una acción u omisión directa.
2. Que tiene como objetivo causar un daño físico o psíquico.
3. Que va dirigida hacia un tercero relacionado con el espacio educativo.

Clemence *et al.*, (2001), considera que las conductas violentas que se presentan en las instituciones educativas son aquellas que:

- mediante la fuerza física alteran el orden escolar (vandalismo, peleas entre compañeros y agresiones a profesores); y
- provocan sufrimiento a las personas, como los casos de acoso escolar.

La violencia escolar genera consecuencias muy graves que no sólo afectarían a la convivencia estudiantil, sino que perturba también la autoestima del agredido, incide en el rendimiento escolar, promueve la deserción escolar y es un factor de riesgo para futuras conductas violentas con matices penales.

Hemos de matizar que en las instituciones educativas, más que conductas violentas, generalmente lo que se presentan son enfrentamientos de intereses sobre situaciones cotidianas de la vida social y escolar; la violencia escolar surge como la manera de enfrentarse ante situaciones no resueltas, por asuntos de poder, rendimiento y de identidad, estos conflictos no necesariamente se acompañan de brotes de violencia.

#### **4.4.1 Datos sobre la violencia y agresividad en instituciones educativas españolas**

En materia de violencia escolar, se han realizado varias investigaciones en el contexto español. Señalaremos algunos resultados y, aportes significativos en relación con el tema de investigación aquí propuesto.

##### **A) El Informe del Defensor del Pueblo (2007)**

Este estudio se realiza con la función de actualizar los datos del informe presentado en el año 2000 por el Defensor del Pueblo y UNICEF. El actual informe se titula "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006". Es una investigación que contó con la participación de 3000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y 300 centros educativos, tanto públicos como concertados y

privados de todo el territorio nacional; además, se encuestó a 300 jefes de estudios de cada uno de los centros educativos. Fueron usados dos cuestionarios muy similares a los diseñados para la investigación de 1999 en el primer Informe del Defensor del Pueblo - UNICEF. Las nuevas modificaciones incluyen tres preguntas relativas al maltrato a través de las tecnologías de la información y comunicación; estos cuestionarios iban dirigidos a los alumnos y a los jefes de estudio.

Los estudiantes tanto los agresores, como las víctimas o los testigos, señalaron que son las agresiones verbales las conductas que más sufren los alumnos, representadas en: hablar mal de él o ella (31,6%), seguido de insultos (27,1%), uso de motes que ofenden o ridiculizan (26,7%), y en menor frecuencia robar sus cosas (6,3%), pegar (3,9%) y acoso sexual (0,6%).

También los resultados expuestos por los estudiantes señalaron la presencia de la violencia de tipo psicológico cuando sus acciones son excluir socialmente al otro. Así, en el patio la exclusión se produce cuando no dejan participar al otro (43,4%), o cuando lo ignoran (33,2%) y en el aula el rechazo para que otro participe se produce en mayor medida cuando el profesor está presente (31,5%) y se ignora más cuando el profesor está ausente (34,7%). En general, las agresiones verbales y las agresiones físicas indirectas tienen lugar en la clase y especialmente cuando el profesor está ausente, a excepción de acciones como no dejar participar, los chantajes y las amenazas con armas que se ubican frecuentemente en el patio.

Sobre los resultados obtenidos entre profesores y jefes de estudios, tenemos que los primeros indican que la disrupción (54%) es el principal problema de convivencia, seguido de malos modos y agresiones a los profesores (51%), las agresiones entre alumnos (46%) y vandalismo en (41,3%). En materia de agresión verbal, los insultos ocurren primordialmente en el patio (69,6%) y (33,3%) en la clase a juicio de los profesores; mientras que conductas como esconder, romper y robar se producen en el aula, excepto la conducta de amenazar con arma que sucede en la salida o fuera del centro educativo. Respecto a la conducta entre alumnos, reconocen que la agresión que más ocurre en los centros educativos son los insultos (74,3%).

Por último, los jefes de estudio indican que entre los alumnos las conductas varían desde poner mote (31,7%), insultar (27,7%) hablar mal del otro (25,7%) y esconder las cosas (19,3%) o sembrar rumores dañinos sobre los profesores (55,3%) y destrozar sus enseres (53%); por otro lado, también reconocen que algunos docentes “tienen manía” a determinados estudiantes y los insultan.

Este informe señala también las medidas de intervención que toma el docente cuando se le presenta algún tipo de conflicto con el alumno, la mayormente usada es hablar a solas con el alumno (81%), seguido de hablar lo ocurrido en clase (53%), hablar con la familia (36,6%) y derivar al departamento de orientación (31,2%). Los jefes de estudio proponen, para mejorar la intervención, trabajar en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, mayor colaboración con las familias, implicación de todos los colectivos, programas de mediación escolar, programas educativos para alumnos conflictivos o desmotivados y potenciar la figura del profesor y reforzar su autoridad.

Del Informe se puede concluir que, aunque las formas de maltrato que se dan en nuestras aulas no son las más graves, no quiere decir que el problema de la violencia escolar no se encuentra presente. Es importante tener en cuenta que todas las formas de maltrato tienen consecuencias negativas para quienes las sufren, aún se está muy lejos de erradicar de las aulas el fenómeno de la violencia entre iguales.

### **B) Los estudios de Ortega y Ángulo (1998); Ortega (1994)**

Sus estudios han tenido amplia aceptación en el contexto educativo, dado que arrojan resultados relevantes sobre los conflictos, la agresividad y otros tipos de situaciones problemáticas en los centros educativos. El estudio ejecutado en 1994, se realizó en Institutos de Educación Secundaria de Sevilla. La muestra estuvo conformada por 575 alumnos a quienes se les pasó el cuestionario adaptado de Olweus. Los resultados más importantes y que aportan sustento a la presente investigación señalan que son los insultos y el aislamiento social las dos formas de maltrato más frecuentes entre escolares, que los agresores en un 77% de casos son varones y que los lugares donde ocurren los maltratos son aula, patio y pasillo.

La segunda investigación realizada en 1998, recogió el aporte de 2828 alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de toda Andalucía. Sus resultados indicaron que los estudiantes son agresivos porque les provocan (41%), como broma (34%) y por molestar (13%); actúan por medio de insultos y motes (42%), exclusión social (24%), agresión física (15%), amenazas y hostigamiento (12%) y robo y destrozo de pertenencias (2%).

**C) Instituto Idea de la Fundación Santa María (2002) (Hernández y Sancho, 2004)**

Según este estudio, basado en el análisis de 144 artículos de prensa escrita entre 1999 y 2001, sobre los profesores de enseñanza secundaria, termina concluyendo que la principal causa que genera conflictos educativos es la falta de interés por aprender por parte del alumno y la escasa colaboración de las familias con el centro educativo.

**D) Estudio sobre clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia (Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega, 2006)**

El primer estudio comparativo con estas mismas características, fue realizado por Blaya *et al.*, en el año 2001, entre Francia e Inglaterra. Luego fue seguido por el mismo estudio pero comparado entre Bélgica y Alemania, para así en el 2004 realizarlo comparando resultados entre Francia y España. Haremos mención especialmente al tema de la violencia. El trabajo explora la percepción colectiva entre alumnos y docentes sobre la violencia escolar y el clima escolar en Centros de Educación Secundaria de dos regiones del Sur de España (Andalucía) y Francia (Marsella), en una muestra de nueve escuelas, cinco de España y cuatro de Francia; los alumnos participantes fueron 1788, divididos entre 815 de España y 973 de Francia con edades entre los 12 y 16 años.

El estudio usó como instrumento de medición el International Survey of School Climate y el Secondary School Students Questionnaire. Los resultados que de aquí se obtienen indican que los estudiantes españoles observan menos tensión entre profesores y alumnos

y valoran positivamente el clima escolar; por su parte, los estudiantes franceses perciben la presencia de comportamientos violentos. En general, ambas muestras señalaron que hay mucha violencia (9,2%); en cuanto a ser víctima de algún tipo de maltrato el 69,2% de los franceses y el 37,8% de los españoles han sido insultados; el 20,7% de los franceses han sufrido agresión física frente al 8,6% de los españoles; muy pocos alumnos de ambos países han sido objeto de amenazas, siendo los varones quienes más participan en los maltratos físicos y las chicas en las agresiones verbales.

#### **E) Informe del Centro Reina Sofía. “Violencia entre compañeros en la escuela”**

(Serrano e Iborra, 2005)

Este informe analiza la situación de la violencia entre compañeros en los Institutos de Educación Secundaria en España. Los resultados parten de la aplicación de una encuesta elaborada por Serrano e Iborra, que se llevó a cabo por medio de 800 entrevistas telefónicas a jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas de España. Los entrevistados contestaron que el tipo de maltrato que mayormente se presentaba en su centro de estudio es de tipo emocional (84,3%), seguido del maltrato físico (76,5%); indicaron que el lugar donde ocurrían los maltratos y vandalismo era en la clase (60,5%), mientras que los del tipo físico, emocional y abuso sexual ocurrían en el patio.

Por último, reportaron que ante las situaciones de maltrato los profesores no hacen nada (25%) y cuando intervienen lo hacen imponiendo sanciones abrir un expediente (18%), expulsar de clase o del centro educativo (6,6%).

## **F) Estudios por Comunidades Autónomas**

También traemos a colación algunos de los estudios que se han realizado con respecto a comportamientos violentos en algunos centros escolares y en especial los de Secundaria, en diversas Comunidades Autónomas de España. El aporte de la mayoría de la información fue tomada del Informe del Defensor del Pueblo (2007).

- El Consejo Escolar y la Consejería Escolar de Educación de **Andalucía**, en el año 2006, realizaron una encuesta para medir los factores que inciden de forma positiva y negativa en el clima de la convivencia en los centros educativos. El instrumento se aplicó en 1.063 centros educativos, de ellos 90% públicos y 10% concertados y participaron 895 estudiantes de Secundaria. La encuesta se centró en medir el clima escolar y la convivencia, las relaciones entre distintos sectores de la comunidad educativa, el conflicto y convivencia entre alumnos, entre estos y profesores y entre progenitores y profesorado. Los resultados indicaron que para los alumnos: las agresiones físicas y relacionadas con sexo, raza u origen étnico son poco frecuentes (66%), para ellos las agresiones verbales son las más habituales (43,6%); respecto al lugar donde ocurren tales agresiones señalaron que ocurren en el patio y ocasionalmente en el aula.

Los profesores participantes señalaron que la agresión verbal es la conducta más habitual entre estudiantes; reaccionan ante tal comportamiento (85%) comunicándolo al tutor, (70%) hablando directamente con el alumno implicado, en el 65% de los casos hablándolo con el grupo y en el 60% abordando el problema con la familia de los implicados. Usan



como medida correctora reprender a los implicados y cambiarlos de sitio en el aula (57%) y cuando la conducta genera cierta gravedad el 45% de los profesores lo comunica por escrito a la dirección del centro.

- En la Comunidad Autónoma de **Aragón**, en el año 2006, los investigadores Gómez-Bahílo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustín, realizaron un trabajo de investigación socioeducativa titulado “Relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria”. Abarcaron centros públicos y concertados de niveles educativos de 5º y 6º de Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio distribuidos por zonas educativas. Los participantes fueron 8.984 estudiantes, 623 profesores y 40 padres o representantes.

Entre los resultados, las conductas que generan problemas de convivencia se encuentran (62,7%) en lanzar insultos, poner mote ofensivos, reírse y hablar mal de él/ella; daño físico como empujones y patadas (12,7%), amenazas y chantajes (8,8%), rechazos y aislamientos (7,4%). Los lugares donde se producen estos hechos abarcan el siguiente orden: en el patio (27,9%), la salida y entrada del centro (13,7%) y el aula (9,9%). En general los estudiantes consideran que las relaciones entre compañeros son normales y cordiales, por lo que ven el clima de su centro positivo.

Por otro lado, los profesores reportaron que las agresiones más frecuentes son los malos tratos verbales (52%), seguido de la exclusión social (14%), daño físico (5,5%) y por último chantajes y amenazas (3,7%); indican que ante estos problemas lo comunican al

tutor o equipo directivo (60%), resuelven el problema directamente (25%) o lo comunican a otros profesores (25%).

- En el año 2001 la Generalitat de **Cataluña** publica “Joventut i seguretat a Catalunya”, un trabajo en conjunto con los Departamentos de Enseñanza y de Interior de la Generalitat de Cataluña, bajo el asesoramiento de Javier Elzo de la Universidad de Deusto. El objetivo del trabajo consistía en explorar la incidencia de comportamientos problemáticos en jóvenes escolarizados entre 12 y 18 años, usando como instrumento un cuestionario que se aplicó a los estudiantes del primer trimestre académico del curso 2000/2001. Participaron 110 centros educativos de Cataluña y 7394 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y post obligatoria. Los resultados indican que el 63,1% de los estudiantes afirman que existen compañeros maltratados en la escuela, el 16% que ha sufrido algún robo o destrozo de sus objetos, el 15% reconoce ser víctima de agresiones físicas y que un 3,5% han sido amenazados.
- En el año 2006, la Conserjería de Educación de **Cantabria** realizó una investigación sobre las conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de esa Comunidad Autónoma. El objetivo principal consistía en detectar la presencia de comportamientos antisociales en los centros. El estudio realizado por la Conserjería es producto de la demanda realizada por profesores, familiares, sindicatos docentes y los propios alumnos ante el problema de las conductas disruptivas en las aulas, la violencia entre iguales y el acoso escolar. Para ello se aplicó un cuestionario a los alumnos y profesores de diversos centros públicos o concertados de los niveles educativos Primaria,

ESO, Bachillerato y Ciclos formativos. La encuesta, según el nivel de entendimiento, medía comportamientos antisociales (disrupción en las aulas, problemas de disciplina, maltrato entre compañeros, vandalismo y daños materiales, violencia física y acoso sexual).

Detallaremos los resultados expuestos por los 1563 (47,4% chicas y 47% chicos) alumnos entrevistados de la ESO, por ser más afines a nuestra investigación. De ellos se extrae que los alumnos de los colegios concertados perciben el clima escolar como negativo, en ambos tipos de colegios los alumnos observaron la frecuencia de algunos conflictos (76,6%) en sus aulas, con manifestaciones de igual forma en ambos géneros, según el 28,2% con insultos, el 22,3% con moteos y el 11,9% con agresiones causadas por sus mismos compañeros de clases.

Otros de los resultados de interés se reflejan en lo que los profesores señalan como posible explicación de la violencia: una educación demasiado permisiva en la familia (23,4%), seguido de la despreocupación de los padres respecto del comportamiento de sus hijos (19,8%), modelos agresivos (11,7%) y el carácter agresivo de ciertos chicos y chicas (16,1%). El 72% de los alumnos señalaron los mismos factores antes indicados como las causas de los comportamientos antisociales en las aulas. Las razones que alega el 30% de quienes han realizado alguna conducta disruptiva en clase tienen por fin disminuir el aburrimiento, el nerviosismo, o lograr la admiración y respeto de los otros.

La opinión de los 209 docentes encuestados, señalaremos lo aportado específicamente acerca de los alumnos de ESO. Estos perciben el clima escolar como desfavorable, consideran que existe bastante frecuencia de conflictos en el aula, la conducta conflictiva más frecuente se relaciona con hablar sin permiso y entre las más problemáticas están el acoso a compañeros (25%), los insultos (23%) y peleas (16%). Las medidas que ellos aplican ante tales conductas son llamar a los padres (34%), hablar con la víctima (24%) y comunicarlo al director (13%).

- En la Comunidad de **Madrid**, se han realizado varias investigaciones sobre la violencia adolescente y juvenil en los centros de estudio. Entre las más conocidas está la elaborada por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, publicado por el Instituto de la Juventud (INJUVE) en el año 2002. El tema abordado fue la prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia desde dos ámbitos: el escolar y los espacios de ocio. En este estudio participaron 826 adolescentes (43,8% chicos y 56,2% chicas), pertenecientes a 12 centros de Educación Secundaria de tres municipios de la Zona Sur de la Comunidad de Madrid: Getafe, Móstoles y Fuenlabrada. Los cursos participantes van desde 2º a 4º de ESO, 1º de Bachillerato y Garantía Social, con una edad media de 15,44 años. Los resultados de los cuestionarios indican que los problemas más frecuentes son la maledicencia (45%), la exclusión social pasiva (43%), los insultos (37%), esconder sus cosas (34%), no dejar participar (22,9%); las agresiones menos frecuentes son: las de pegar o amenazar y el acoso sexual verbal.

En 2006, se presentó el trabajo denominado “Conviven”, resultante de un estudio que el Defensor del Menor de Madrid encargó al Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), cuyos autores son Marchesi, Martín, Pérez y Díaz (2006), cuyo objetivo además de estudiar el acoso escolar debía describir la situación de convivencia en los centros educativos de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid. Esta información se recopiló mediante la aplicación de dos cuestionarios, uno extenso dirigido a los alumnos y otro más breve para los profesores. En este estudio participaron 4.460 estudiantes de tercer ciclo de Primaria y de 2º y 3º de ESO, pertenecientes a 91 centros públicos, privados concertados y privados de la Comunidad de Madrid. Aquí la agresión verbal vuelve a ser la figura de maltrato que se presenta más a menudo (13%) frente a la agresión física directa (7,7%) y la exclusión social (6,6%); los agresores físicos son mayoritariamente masculinos y las chicas destacan en maltrato verbal.

- En la Comunidad de **Valencia** en 2007 se realizó el “Estudio Epidemiológico del Bullying en la Comunitat Valenciana”, dirigido por Martín y elaborado por Marchesi, Pérez, Pérez y Álvarez del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). El propósito del estudio era dar a conocer las percepciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa acerca de la convivencia en los centros escolares de esa Comunidad en la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Participaron en este estudio 118 centros educativos, 6.065 estudiantes (2.822 de Primaria y 3.234 de ESO), 111 directores y 4.417 familias. Los datos se obtuvieron de la aplicación de cuatro cuestionarios, uno para cada colectivo. Los resultados reflejan que la agresión más frecuente es la verbal, seguido de exclusión social, agresión física, amenazas y chantajes

y acoso sexual verbal; los agresores son principalmente chicos de la misma clase, los escenarios más habituales aquellos que se encuentran sin vigilancia: aseos, pasillos, la clase sin presencia del profesor y la salida del centro.

- La Comunidad Autónoma del **País Vasco** por medio del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social, el Departamento de Cultura, Dirección de Juventud y Acción Comunitaria y el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, realizaron una investigación sobre la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de esa Comunidad. La información se obtuvo con dos métodos: cuantitativo por medio de cuestionarios y cualitativo por medio de grupos de discusión. Participaron en este estudio 2.052 estudiantes de 16 años o más, de 4º de ESO o post obligatoria, 566 profesores y 383 padres. Los alumnos resaltan que los conflictos más habituales ocurren entre los propios estudiantes (36,3%) y según el 17,5% entre la relación estudiante - profesor; el tipo de agresión que se produce entre estudiantes es verbal, seguida de indiferencia, molestar, intimidar con amenaza, agresiones físicas y acoso sexual; la agresión del alumno hacia el profesor más frecuente es la indiferencia y el pasotismo, seguidas de insultos y descalificaciones, y en menor medida las amenazas o agresiones físicas. Por último, el profesorado piensa que ha perdido autoridad, mientras que la violencia e indisciplina aumentan. Atribuyen la responsabilidad de las conductas violentas del alumno al contexto familiar.

Otro de los estudios llevados a cabo sobre la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Vasca, fue el realizado por el Defensor del Pueblo del País Vasco y el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) en el año 2006. Su objetivo era conocer las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa acerca de la convivencia. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios aplicados a los distintos colectivos de la comunidad escolar. Participaron 80 centros educativos tanto públicos como privados de Álava, Guipúzcoa y Vizcaya de 2º y 4º de ESO, en total 2.323 estudiantes, 2.782 padres, 80 directores y 1.257 docentes. Las conductas problemáticas que arrojaron los cuestionarios indicaron que los insultos, maledicencia y la ridiculización ocupan el primer lugar (10,2%), seguido de robos y rupturas de cosas (5,8%), exclusión social (4,4%), en igual porcentaje (3,4%) la agresión física y la amenaza o chantaje y con menor incidencia el acoso sexual físico (1,1%).

Las diversas investigaciones indican que se ha venido trabajando de manera constante sobre el estudio de las conductas problemáticas y en especial de las agresivas en los centros de estudio de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Si resumimos todos ellos, nos indican la existencia en primer lugar de agresiones de tipo verbal, seguido de la agresión psicológica al excluir o aislar a los otros compañeros y en menor tendencia la de tipo físico. Se observa también que los profesores no suelen tomar la iniciativa para resolver los conflictos que ocurren en la clase, derivando la resolución a un tercero (tutor, jefe de estudio, dirección) y todos los profesores en las diversas investigaciones han señalado que estos problemas pueden tener su origen en las familias y que además estas no participan en las actividades del centro, o participan poco.

Los profesores han revelado como una de las posibles causas de la conducta problemática de los alumnos en los centros educativos la relacionada con los problemas familiares y con familias completamente apartadas de las actividades del centro; uno de los variados factores que debemos tener en cuenta para entender las diversas fuentes de donde surgen este tipo de conductas. Sin embargo, queremos acotar que los profesores participantes en los diversos estudios, no mencionaron que esas conductas también podrían originarse desde el mismo lugar de estudio o incluso por la transmisión de actitudes negativas desde su persona hacia los estudiantes.

#### **4.4.2 Causas de la agresividad y violencia de los alumnos en los centros educativos.**

##### **Factores de riesgo.**

La violencia que se presenta en los centros educativos puede tener múltiples causas, que pueden clasificarse en tres grupos según Ortega y del Rey (2003) y Lodeiro (2001). Por un lado, están los factores **exógenos**, que se encuentran fuera del entorno educativo, en ellos se aprende de lo que se ve, de lo que se escucha y de aquellos con los que se convive, aquí se encuentran: el contexto social, las características familiares y la presencia de los medios de comunicación, que son decisivos en la formación de los rasgos de personalidad de los estudiantes. Por otro lado, se encuentran los factores **endógenos** o de contacto directo con la institución educativa, como el clima escolar, la convivencia y las relaciones interpersonales y, por último, los factores de **personalidad**.



Otra clasificación de las causas de la agresividad de los adolescentes en las aulas, según autores como Villavicencio (2010), Greciano (2001) y Fernández (1998), se relacionan con:

- **Problemas físicos:** la presencia de lesiones cerebrales puede provocar en los adolescentes comportamientos de tipo hiperactivo, inquieto y agresivo. Según Greciano (2001), el adolescente enfermo está más expuesto a sentirse frustrado, irritable y agresivo que aquél que goce de buena salud.
- **Sentimientos de frustración:** el no cumplimiento de objetivos idealizados o metas propuestas puede transformarse en conductas agresivas.
- **Sentimientos de inseguridad:** cuando el individuo siente amenazada su seguridad, puede reaccionar con violencia y agresividad.
- **Métodos disciplinarios:** el uso de métodos severos, innecesarios e inconsistentes facilita la conducta agresiva en el adolescente.
- **Conductas erráticas en las familias:** el rechazo afectivo, dificulta el proceso de autonomía e independencia y el desacuerdo entre los padres genera en los adolescentes sentimientos de confusión e irritabilidad manifestadas en conductas de tipo agresivo.
- **La imitación:** lleva consigo un importante componente de frustración, que puede generar agresividad al no conseguir los mismos efectos de la persona a imitar.

Trianes (2006, citada por Villavicencio, 2010), clasifica en tres los elementos que podrían explicar la relación de la conducta agresiva que los adolescentes muestran en las aulas:

**1. Factores personales:** aquí juegan un papel fundamental elementos internos de cada individuo como son:

- La **impulsividad**: es un factor innato que dificulta el dominio sobre las reacciones ante estímulos internos o externos. Es un tipo de agresión inmediata donde se pierde el control del impulso que lleva a actuar y decir cosas sin pensar y afecta la interacción con los otros.
- La **empatía**: es la respuesta emocional que resulta del reconocimiento del estado emocional de otra persona y consiste en sentir un estado emocional similar al percibido en la otra persona. La agresividad es el resultado de la falta de capacidad del adolescente de comprender y apreciar los estados emocionales y las necesidades del otro.
- **Adaptación escolar**: elementos como: bajas calificaciones, apatía, indiferencia y desmotivación por las enseñanzas, expulsiones, repetir curso, abandono escolar y conductas agresivas, se relacionan con la conducta violenta del adolescente. De igual forma, influyen la pobreza, inexistente sentido de pertenencia al centro educativo y las dificultades de aprendizaje.

- La **edad** interviene también en la aparición de la conducta agresiva, así las estrategias físicas son empleadas en los alumnos pequeños y las estrategias verbales e indirectas predominan en los mayores.

**2. Factores familiares:** las familias influyen en el comportamiento agresivo del adolescente cuando en ellas hay deficiencias en socialización, en su estructura, en la enseñanza de valores, en el aprendizaje de normas de convivencia y en la enseñanza de los límites, cuando hay actitudes emocionales negativas de los padres, permisividad y tolerancia excesiva hacia esas conductas, o el uso de métodos disciplinarios autoritarios.

**3. Factores contextuales:** son aquellos relacionados con las interacciones personales, representadas en las conductas de las personas, los sentimientos, las emociones y la dinámica de los grupos, que influyen como desenlace de la conducta agresiva de los adolescentes.

Dentro de estos factores, las relaciones con los iguales proporcionan un contexto de aprendizaje y desarrollo de habilidades en las relaciones interpersonales. Los conflictos sirven para aprender a desarrollar habilidades y estrategias, pero esas relaciones también pueden propiciar las conductas agresivas. Esto sucede cuando se producen los siguientes factores:

- cuando el individuo observa que las conductas agresivas generan más consecuencias positivas que negativas (ejemplo: no ser sancionada la conducta);

- cuando las conductas agresivas son reforzadas y los iguales las apoyan porque las consecuencias les divierten o gustan (Trianes, 2000); y
- cuando la responsabilidad queda diluida en acciones agresivas donde participan varios alumnos.

Trianes (2000), señala también como causas de la violencia escolar una serie de factores que engloba dentro del microcosmos del individuo. Las causas las podemos expresar esquemáticamente de la siguiente forma:

- |                               |   |
|-------------------------------|---|
| - Predisposición fisiológica: | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Género masculino</li> <li>- Alta activación</li> <li>- Temperamento</li> </ul>   |
| - Contexto cultural:          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradiciones y creencias</li> </ul>   |
| - Entorno personal inmediato: | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criminología de los padres</li> <li>- Modelos agresivos</li> <li>- Violencia intrafamiliar</li> <li>- Agresividad hacia iguales</li> </ul> |
| - Entorno físico inmediato:   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escasa privacidad</li> <li>- Pobreza</li> <li>- Contaminación</li> </ul>   |
| - Cualidades personales:      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocontrol</li> <li>- Valores y conductas sociales y prosociales</li> </ul>   |

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| - Desinhibidores:                    | - Alcohol  |
|                                      | - Drogas   |
|                                      | - Modelos agresivos                                      |
| - Presencia de medios:               | - Instrumentos agresivos: cuchillos, pistolas            |
| - Presencia de víctimas potenciales: | - Alumnos con determinadas características               |
| - Factores sociocognitivos:          | - Habilidades de procesamiento de información personales |
| - Déficit de habilidades sociales:   | - Escasa implicación en comportamientos prosociales      |

Por su parte, Scandoglio (2009), señala más recientemente cómo pueden estar integrados los elementos que influyen en el adolescente para comportarse de forma agresiva en los centros educativos. De la manera siguiente:

- |                             |  |
|-----------------------------|--|
|                             | - Predisposición fisiológica: edad, sexo           |
|                             | - Contexto cultural                                |
|                             | - Entorno interpersonal inmediato (Familia, pares) |
| - Microcosmo del individuo: | - Entorno físico inmediato (Centro escolar)        |
|                             | - Cualidades personales                            |
|                             | - Desinhibidores                                   |
|                             | - Presencia de medios amenazadores                 |
|                             | - Presencia de víctimas potenciales                |
|                             | - Impulsividad                                     |
| - Variables psicológicas:   | - Empatía  |
|                             | - Locus de control                                 |
|                             | -Temperamento                                      |
| - Factores sociocognitivos: | - Déficit de habilidades sociales                  |
|                             | - Adaptación escolar                               |

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| - Factores contextuales de riesgo: | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pobreza</li> <li>- Paro</li> <li>- Falta de expectativas de ocupación laboral</li> <li>- Poblaciones desarraigadas</li> <li>- Masificación urbana</li> </ul>   |
| - Baja calidad de vida familiar:   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Privación sociocultural</li> </ul>   |
| - Factores familiares:             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitudes emocionales</li> <li>- Permisividad y tolerancia</li> <li>- Disciplina autoritaria</li> <li>- Exposición a violencia crónica</li> <li>- Falta de habilidades educativas de los padres</li> </ul> |

Según se observa sobre en las diversas clasificaciones que intentan explicar la conducta y actitudes agresivas de los adolescentes, todas ellas van desde las atribuciones más generales al explicar su origen en la familia o en la sociedad, o hasta buscar chivos expiatorios, como los medios de comunicación, aunque todas apuntan coincidentalmente a causas como:

- a) Carencia de modelos cercanos al adolescente o sociales en general, con conductas positivamente emulables y por el contrario exhibición de conductas reprobables.
- b) Carencia afectivas en el entorno del adolescente.
- c) Influencia del grupo de iguales e inexistencia de expectativas vitales favorables.
- d) Falta de aprendizaje en autocontrol (Vílchez, 2003, p. 53).

De los medios de comunicación se concluye que estos terminan provocando cierta frialdad en los espectadores, dado que la violencia se termina transmitiendo como natural, al igual que el hecho de reaccionar violentamente.

Básicamente, todos estos elementos son **factores de riesgo**, es decir, la presencia de ellos aumenta la probabilidad de la aparición de la conducta agresiva del adolescente. Sin embargo, nos centraremos principalmente en la explicación de aquellos que provienen de **factores externos** al individuo. Estos son:

**1. La influencia familiar:** la familia es fuente de desarrollo y aprendizaje, en ella se aprenden conductas de interacción personal, con los estilos educativos de los padres y con la relación con los hermanos, pero “si la interacción entre sus miembros no es de calidad puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inadecuación a los iguales” (Trianes, 2000, p.47).

La familia representa un papel muy importante en el desarrollo de la agresividad del adolescente, pues es en su seno donde se aprenden los comportamientos que se adquieren durante el crecimiento y desarrollo personal. Así, padres con comportamientos escapistas, que asignan bajas demandas a sus hijos y que los amenazan, castigan o rechazan, originan hijos agresivos. Esto se comprueba en los estudios de Olweus; Harris y Reid (1981, citados por Fernández, 1998), donde chicos y chicas expuestos a ambientes agresivos en sus casas con métodos disciplinarios severos de parte de ambos padres, con permisividad y negativismo por parte de la madre, actuarán de forma parecida a sus padres, en el patio del centro educativo.

**2. Factores educativos:** se espera demasiado de los centros educativos, los padres o representantes legales dan por hecho que estas instituciones además de educar y enseñar a

sus hijos, están para resolver todos aquellos conflictos que no han logrado resolverse en casa. Hay que tener muy presente que las instituciones educativas dan continuidad y complementan la tarea educativa de los padres, no los sustituyen. Al no lograr este objetivo deseado por los padres, las instituciones educativas son seriamente cuestionadas y criticadas. Así, las conductas agresivas de los estudiantes se encuentran asociadas a las características sociales, culturales, económicas y demográficas de la comunidad donde se encuentre el centro educativo.

Los factores de riesgo asociados a la conducta agresiva del adolescente se relacionan con la conflictividad general de los centros de estudio representada en la organización a veces inexistente en los mismos, la ineficacia de aplicar límites de disciplina, la ausencia de políticas educativas que sancionen las conductas violentas, las normas internas del centro, la transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas, la falta de alternativas para solucionar conflictos, las crisis de valores en la propia institución educativa, la competitividad, el fracaso y absentismo escolar, la no accesibilidad a los profesores, la enseñanza meritocrática, el aislamiento del centro educativo con relación al exterior, y las dificultades de comunicación y colaboración con los padres.

Dentro del aula, aparecen problemas relacionados con la permisividad, la normativa del aula, un currículo inadaptado a situaciones reales, prácticas pedagógicas inadecuadas, ausencia de diálogos y debates, desmotivación del alumnado, falta de interés y de esfuerzo por parte del adolescente, y desconocimiento del profesor de hechos graves de maltrato.



Por su parte, los profesores incitan a la violencia cuando presentan problemas de: debilidad y labilidad emotiva, cuando su estilo educativo es del tipo *laissez-faire* o de excesivo autoritarismo y cuando falta la formación en gestión de grupos, habilidades prosociales y en resolución de conflictos (Vílchez, 2013; Lodeiro, 2001; Scandoglio, 2009).

Por otro lado, el centro educativo puede predisponer al aprendizaje de conductas agresivas por medio de la observación e imitación de modelos agresivos y de refuerzo de dicha conducta. La agresión puede aparecer en la interacción entre alumnos y entre estos y los profesores, situación que proporciona un aprendizaje directo, cuando el alumno recibe aprobación y refuerzo por su conducta en la observación de los otros.

Existe la idea indiscutible de que las instituciones educativas tratan, enseñan, educan y reprenden a todos los alumnos por igual, y que con esto se cumple el principio de igualdad como Derecho Humano. Sin embargo, no todos los alumnos llegan en las mismas condiciones, ni todos son iguales, la clase no está formada por grupos homogéneos y este error de trato es a veces uno de los posibles factores de riesgo que generan las conductas violentas.

Es necesario identificar los puntos débiles de las instituciones educativas que hacen posible la aparición y el mantenimiento de las conductas violentas en los adolescentes conflictivos. Autores como Benito (2009), Serrano e Iborra (2005) señalan como factores de riesgo en el contexto escolar:

- tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales;

- políticas educativas que no sancionan las conductas violentas;
- ausencia de transmisión de valores;
- falta de atención a la diversidad cultural;
- la desorganización de espacios y horarios;
- reformas y contenidos curriculares excesivamente académicos;
- homogenización de las exigencias académicas;
- problemas metodológicos del profesorado para controlar la clase;
- ausencia de la figura del maestro como modelo;
- falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado;
- estilo de interacción y de enseñanza o estilo docente no relevante para efectos en el clima de clase; y
- estructura escolar centrada en la función académica no adaptada a los cambios sociales.

Eccles, Lord y Roesser (1996), encontraron cambios que ocurren entre el paso de la Educación Primaria a la Secundaria que dificultan la adaptación al sistema escolar en la adolescencia, cambios que posiblemente se relacionen con conductas de riesgo, como:

- fuerte incremento de control y disciplina, siendo mayor la preocupación sobre su cumplimiento por parte de los profesores que la misma adquisición de conocimientos del alumnado;
- relación entre profesores y alumno impersonal, creando problemas de interacción;
- actividad en clase que fomenta la competitividad y reduce la participación;
- evaluaciones estrictas, que se reflejan en las calificaciones y repercuten en la motivación del alumno; y
- profesores que no se preocupan por la educación en general, sino solo por su materia.

Cuando la conducta agresiva es el producto de dificultades en la adquisición de las habilidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes, autores como Armas (2011); Trianes *et al.*, (2007); Ortega *et al.*, (1998), señalan como factores de riesgo a nivel de la personalidad los siguientes:

- falta de control del impulso y de la frustración;
- ausencia de empatía;

- factores relativos al género y la edad de los alumnos;
- necesidad de imponer su punto de vista;
- escaso dominio de sus habilidades sociales;
- excesiva necesidad de ser considerado líder de la clase;
- incapacidad para aceptar normas y reglas negociadas; y
- necesidad de obtener el éxito, pronto y fácil.

Para Trianes (2000) serían factores de riesgo a nivel de personalidad: el autocontrol, la empatía y la adaptación escolar. Mientras que para Serrano *et al.*, (2005), juegan un papel importante a nivel personal la baja autoestima, la falta de control de los impulsos, el egocentrismo, el fracaso escolar y el consumo de drogas y alcohol.

Por su parte Baldry *et al.*, (2005), señalan como buenos predictores de la conducta problemática en la relación familia - adolescentes: el bajo control y supervisión familiar, la desestructuración de la familia y la poca participación educativa de los padres. Sin coordinación y complementariedad entre los padres y los otros actores de la comunidad educativa, es muy difícil abordar los retos de la educación de los jóvenes y tener éxito en la prevención de las conductas violentas.

Los centros educativos deben hacer hincapié en promocionar su función integradora y de atención a la diversidad, que permita afrontar las situaciones de riesgo, pues si bien no todas tienen su origen en la institución educativa, es en ella donde se manifiestan sus consecuencias y donde se puede llevar a cabo una adecuada labor de prevención.

**3. Factores contextuales y culturales:** nos centramos en la pobreza, en términos de carencia de los recursos materiales indispensables para la satisfacción de las necesidades básicas (Ortega, 2010) y como la no satisfacción de derechos fundamentales como los derechos a la vida, salud, educación, a la participación y al desarrollo de la persona. Lo que significa que “el acceso a los bienes tanto materiales como culturales que permiten el desarrollo integral de la persona está negado a quienes viven en situaciones de pobreza” (Ortega, 2010, p.253).

La pobreza es un tipo de exclusión que incluye la discriminación, la desigualdad económica y la privación de oportunidades como la educación y el trabajo; algunas familias que viven este tipo de exclusión pueden ser responsables del descuido en la educación, salud, higiene y alimentación del adolescente. El estrés familiar, la frustración y la inestabilidad familiar son “dificultades que han sido asociadas a problemas de conducta y agresividad en adolescentes varones” (Garaigordobil *et al.*, 2010, p.119).

Esta situación socioeconómica puede menguar las habilidades de los padres para proporcionar apoyo emocional estable o incrementar el rechazo parental, afectando los sentimientos de seguridad y amor de los hijos. Entre las conclusiones de Garaigordobil *et*

*al.*, (2010), sobre la conducta agresiva de los adolescentes que viven en contextos empobrecidos, refieren que estos adoptan la creencia que su conducta está justificada y que la unión de elementos como el estrés y la creencia de justificación de esa conducta predicen en años posteriores, conductas violentas.

Por otro lado, los hijos que se desarrollan dentro de la cultura de la violencia, cuando entran en los centros educativos reproducen lo que sienten y sobrellevan, van cargados de insultos, amenazas, agresiones y frustraciones; para ellos la violencia es la respuesta al conflicto individuo - situación, la violencia es una pauta conductual adquirida que se controla a través de las recompensas.

Ya forma parte de la cultura de los adolescentes que entre ellos exista un código de conducta según el cual creen que, si alguien les falta al respeto deben responderle con una agresión, que será más intensa en caso de iguales. Recurrir a la violencia es una vía rápida de obtención del poder, o un camino fácil para satisfacer los deseos de posesión y atención. Para los adolescentes, sus actos agresivos no son vistos como violencia, sino como un medio de defensa lícito, o una acción que sirve para ganar estatus delante de los otros. Es importante señalar que, esta creencia normativa de legitimar la agresión es un predictor fundamental para explicar la conducta agresiva posterior (Trianes, 2000). Generalmente, los adolescentes no suelen buscar ayuda en los adultos y manejan sus propias soluciones, sin poner en práctica alternativas no violentas de medios para la resolución de conflictos.

De manera global, hemos podido observar que las causas para determinar el origen de la conducta agresiva de un adolescente en su centro educativo tienen varias y complejas explicaciones, pero la mayoría de las investigaciones coinciden en afirmar que la familia es el elemento principal para criar hijos sanos y equilibrados.

#### **4.5 Familias y centro escolar. Relaciones**

##### **4.5.1 Rol de la familia**

Partiendo del precepto fundamental adoptado en 1989, mediante convenio firmado por varios países ante las Naciones Unidas, desde entonces y hasta hoy día, a los niños y los menores de 18 años, se les debe garantizar el derecho a la educación. En el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), indica:

Todo niño tiene derecho a la educación y el Estado tiene la obligación de proporcionar educación primaria obligatoria y gratuita, de hacer que la enseñanza superior sea accesible a todos, y de velar para que la disciplina escolar sea compatible con el respeto y la dignidad del niño.

De acuerdo a este derecho fundamental como lo es la educación, el Estado debe garantizar que se den todas las condiciones adecuadas para poder garantizarla a todos los niños y adolescentes, esto es: que haya instalaciones y personal con adecuados niveles académicos que permita formar y preparar a los individuos para su vida futura. Sin embargo, son los padres quienes tienen el deber de integrar a sus hijos en estos lugares de formación educativa desde edades tempranas.

Si bien es cierto, que son los padres la fuente inicial de educación y socialización, no es de su competencia la preparación académica integral de sus hijos. Por ello la relación padres – centros educativos (representados por los tutores y profesores) debe ser permanente, tanto para alumnos prosociales y activos como para aquellos que reflejan conductas negativas y violentas. Especialmente con estos últimos, los padres deben interactuar continuamente para tratar de conocer y solucionar problemas relacionados con las aulas.

Sobre este particular, la Confederación Estatal de Padres de Alumnos (CEAPA), señala el motivo de resistencia por parte de los padres a participar en actividades del centro educativo. Consideran que “la labor educativa es competencia exclusiva de los profesores y su participación sería una intromisión en el área profesional de los enseñantes” (Feito, 2010, p. 104).

La familia ejerce una gran influencia para la socialización y aprendizaje de las normas y valores de los hijos, predominante durante toda la vida escolar. “Los padres pueden ser elementos facilitadores u obstaculizadores del rendimiento escolar de los hijos” (Adell, 2004, p.91), sobre todo lo relacionado con la dimensión social y psicológica entre ellos; los hijos esperan y valoran de los padres la dedicación hacia ellos, así como la comunicación y la atención que prestan a sus problemas y preocupaciones.

En este sentido, en la institución escolar:

Las demandas que hacen los adolescentes surgen de los propios conflictos internos de las relaciones con sus padres, de la situación familiar (padres separados, familias desestructuradas, etc.). Necesitan alguien que contenga su malestar, al no poder hacerlo en su medio más cercano, lo dirigen hacia profesores, compañeros y la propia institución escolar (Sariol y Blanch, citados por Gómez, 2009, p.118).



Por su parte Olweus (1998) señala como causas del ámbito familiar que pueden influir a favor o en contra del desarrollo de un modelo agresivo: la supervisión razonable sobre las actividades de los hijos fuera del colegio, las relaciones entre los adultos de la familia, conflictos, frecuencia y presencia de los hijos antes las discusiones de los padres, la supervisión en relación con programas agresivos y el uso del tiempo invertido en la televisión, el uso de los hijos como aliados en las discusiones de los padres y, por último, la presencia de un padre adicto al alcohol o drogas.

Autores como, Serrate, (2007); Lodeiro, (2001); Fernández, (1998); y Serrano, (1998), han señalado que hay factores dentro de las familias relacionados con la conducta agresiva del adolescente en los espacios educativos:

- desestructuración familiar por falta de atención, o por ausencia de uno de los progenitores;
- ausencia de modelos familiares que enseñen la negociación y el diálogo;
- reparto de roles entre familiares no beneficiosos para el adolescente;
- permisividad en las peleas violentas entre hermanos, fomento y gratificación de comportamiento violento dirigido contra otro igual;
- el uso de un reforzamiento intermitente, regañando unas veces sí y otras no, será negativo;

- no ofrecer por parte de los padres explicaciones de su actitud, cuando ejerce posiciones autoritarias desarrolla agresividad y frustración en sus hijos;
- padres con métodos dominantes, tienen hijos que se valen de tácticas agresivas para controlar la conducta de sus compañeros;
- padres que hacen los deberes del hijo y le solucionan los problemas, lo educan para ser dependiente, con carácter dominante y agresivo cuando no se cumplen sus expectativas;  
y
- padres poco exigentes propician actitudes de indisciplina y rebeldía que acaban en violencia.

Para Díaz-Aguado (2005) muchas de las conductas agresivas se forjan porque “nadie ha enseñado al hijo dónde están los límites y qué es lo que se puede hacer y lo que no” (p.550). Para Sanmartín (2004) “muchas de las conductas agresivas son consecuencia de una negligente educación” (p. 27).

Las causas del fenómeno son complejas y cuando existen familias con la presencia de alguna de estas características, influyen negativamente en los hijos generándoles estrés que los convierte en seres hiperactivos, impulsivos, vengativos y hostiles con sus compañeros, seres que muestran mayor oposición a sus profesores y se resisten al aprendizaje. (Carbonell *et al.*, 2001). Por ello, las personas que hacen vida en los centros educativos,

deben ser especialmente sensibles ante las conductas inapropiadas de los alumnos, dado que en algunas circunstancias son producto de problemas familiares.

La participación de la familia en los centros educativos puede presentarse de dos formas, según Feíto (2010):

1. **De forma individual**, cuando son convocados por algún profesor para hablarles de su hijo, su comportamiento y rendimiento académico y ocasionalmente para formular propuestas.
2. Cuando participan en los asuntos generales del centro de estudio, como la elaboración de normas de convivencia, o la aprobación de alguna programación de actividades.

La colaboración entre profesores y padres es un requisito necesario para mejorar la calidad de la enseñanza y una asignatura pendiente en el funcionamiento del sistema educativo (Marchesi *et al.*, 2006).

Cuando los padres son convocados a alguna reunión del centro escolar, estos justifican su ausencia principalmente por incompatibilidad de horarios entre las reuniones del centro con los horarios de trabajo. En el caso de familias rotas, supone que la responsabilidad de asistir a las reuniones recae sobre uno de ellos. A veces, para dejar constancia de su participación con el centro autorizan a un tercero que los represente (abuelos o hermanos mayores), por lo que la información no se transmite directamente al padre o la madre.

Algunos padres no confían en las posibilidades académicas de sus hijos, por lo que no le apoyan ni motivan lo suficiente no asistiendo a reuniones escolares. Incluso, hay padres que se resisten a participar en reuniones escolares por pura pasividad.

El ausentismo de los padres algunas veces es producto de un círculo vicioso que se ha establecido entre la relación familia - centro educativo, donde los padres “se van despegando poco a poco del día a día del colegio y se hacen presentes en él de manera esporádica, sobre todo cuando son llamados si hay un problema referente al rendimiento o comportamiento de los hijos” (Marchesi *et al.*, 2006, p.38).

Esta actitud de solo presencia en casos de llamado ante los problemas de los hijos ha pautado la dinámica del funcionamiento actual de las relaciones familia - escuela, siendo la excepción los padres que se presentan a consultar al tutor sin ser convocado.

Por otra parte, según Lodeiro (2001), los padres también señalan una serie de problemas que generan los profesores y que perjudican la normal interacción y el interés por participar de la vida del centro, causas como la desatención, cuando el profesorado actúa con indiferencia hacia los padres, asignar horarios de atención a padres incompatibles con el horario de trabajo y cuando existen restricciones o barreras por parte del profesorado, que prefiere que los padres no interfieran en la vida del centro educativo.

Por el contrario, Kñallinsky (1999), señala una serie de factores familiares que se reflejan en los buenos resultados escolares de sus hijos, así como la participación constante con el profesorado. Familias con actitud positiva hacia el centro escolar que participan en actividades familia - escuela, y que tienen una expectativa de éxito escolar de sus hijos son elementos favorecedores del éxito escolar y la buena conducta en los centros de estudio.

#### **4.5.2 Rol de los profesores**

Los profesores son elementos claves y fundamentales de la educación en el aula, son quienes con sus prácticas pedagógicas pueden generar un clima favorecedor, ordenado y orientado al aprendizaje de los alumnos. Voli (2004, p.35) señala que:

La labor de enseñanza y el modelo de persona que el profesor proporciona a sus alumnos, contribuye a la formación de la personalidad de lo que serán, a su vez, los protagonistas del futuro. Para ser eficaz como educador, el profesor puede y debe darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula para crear un ambiente favorecedor de una buena autoestima de sus alumnos y de una convivencia que facilite esta labor.

Esta premisa que señala lo que debería hacer un profesor, es un reto de cara al papel que deben desempeñar los profesores, en especial los de Secundaria, dado que tradicionalmente están orientados a impartir una materia específica dentro del horario previsto para ella, y lo que sucede más allá de dicho tiempo y espacio no es responsabilidad directa suya (Behre, Astor y Meyer, 2001, citados por Díaz-Aguado, 2006).

Ellos razonan que su “rol es prevenir la violencia, pero dependiendo del contexto en el cual ocurre, es decir, la que tenga lugar en el aula de clase” (Trianes, 2000, p.65). En este sentido, algunos profesores han señalado que esta posición podría mejorarse “si recibieran una formación adecuada para afrontar el tipo de problemas que conducen a la violencia desde una perspectiva de ciudadanía democrática, que enseñe a coordinar con eficacia derechos y deberes (Consejería de Familia y Asuntos Sociales de Madrid, 2006, p. 20).

Los profesores conviven con la violencia en sus centros. Su campo de acción en su papel de profesor se encuentra enfocado más al aula donde imparte la clase que a otros espacios. Según el Informe del Defensor del Pueblo (2007) los profesores detectan más fácil aquellos problemas relacionados con su función docente: problemas de aprendizaje, falta de participación de la familia que los problemas entre los estudiantes maltrato y abuso verbal entre iguales.

Posiblemente, entre las realidades que experimentan los profesores en relación con sus actuaciones, puede deberse a falta de reconocimiento social de la labor del profesor. Esto se observa, por ejemplo en la falta de autoridad. La imagen de autoridad ya no se asocia con el rol de profesor, los alumnos no ven al profesor como una figura que merece respeto y consideración y es el profesor quien debe ganarse esa imagen a través del modelado y la coherencia de actuaciones.

Algunas veces, quedan limitados a imponer alguna disciplina, pues deben proceder según lo que indica la Ley educativa, y afrontan la negativa de los padres de que se les imponga alguna medida a sus hijos.

Sobre este particular de actuaciones del profesor. El artículo 2 de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, estipula que el profesor:

Tendrá la responsabilidad de que se mantenga dentro del aula, el necesario clima de sosiego para que los alumnos estudien, trabajen y aprendan (...) cualquier profesor testigo de una infracción de dichas normas, cuando tenga la consideración de leve, está facultado para imponer la sanción correspondiente de acuerdo con que establezcan el Decreto y el Reglamento de Régimen Interior...

El Reglamento de Régimen Interior (RRI) “es un instrumento de organización y gestión a corto y mediano plazo, que implica a todo el personal de la comunidad educativa” (Amorós y Eyerbe, 2000, p.216). En él se regula la convivencia y las actuaciones que se podrán implementar para el incumplimiento de la normativa. A continuación la Tabla 9 señala las faltas de disciplinas y sanciones consideradas en el RRI.

**Tabla 9: Clasificación de las faltas de disciplina y sanciones**

Faltas	Sanciones	Órganos competente
<p><b>Leves:</b> Cualquier infracción a las normas de conductas establecidas en el Plan de Convivencia...Se corregirán de <b>forma inmediata</b>, de acuerdo a lo que disponga el Reglamento de Régimen Interior.</p>	<p>a. Amonestación verbal o por escrito.</p> <p>b. Expulsión de la sesión de clase con comparecencia inmediata al Jefe de Estudio o Director, privación del tiempo de recreo u otra medida similar de aplicación inmediata.</p> <p>c. Permanencia en el centro después de la jornada escolar.</p> <p>d. Retirada del móvil o del dispositivo electrónico hasta la finalización de la jornada.</p> <p>e. Realización de tareas o actividades de carácter académico.</p>	<p>* Profesores del alumno, dando cuenta al tutor y al Jefe de Estudios.</p> <p>* Tutor del grupo, dando cuenta al Jefe de Estudios.</p> <p>* Cualquier profesor, dando cuenta al tutor del grupo y al Jefe de Estudios.</p>
<p><b>Graves:</b></p> <p>a. Faltas reiteradas de puntualidad o de asistencia a clase que, a juicio del tutor, no estén justificadas.</p> <p>b. Conductas que impidan o dificulten a otros compañeros el ejercicio del derecho o el cumplimiento del estudio.</p> <p>c. Actos de indisciplina o que perturben el desarrollo normal de las actividades del centro.</p> <p>d. Daños causados a las instalaciones o material del centro.</p> <p>e. Incitación o estímulo a la comisión de una falta contraria a las Normas de Conducta.</p>	<p>a. Expulsión de la sesión de clase con comparecencia inmediata al Jefe de Estudio o Director, privación del tiempo de recreo u otra medida similar de aplicación inmediata.</p> <p>b. Permanencia en el centro después del fin de la jornada escolar.</p> <p>c. Realización de tareas que contribuyan al mejor desarrollo de las actividades del centro o, si procede, dirigidas a reparar los daños causados o a mejorar el entorno ambiental del centro.</p>	<p>* Profesores del alumnos (a,b,c)</p> <p>* Tutor del alumno (b y c)</p> <p>* Jefe de Estudios y Director (d)</p> <p>* Director (e y f)</p>



**Continuación Tabla 9: Clasificación de las faltas de disciplina y sanciones**

Faltas	Sanciones	Órganos competente
f. Reiteración en el mismo trimestre, de dos o más faltas leves.	d. Prohibición temporal de participar en actividades extraescolares o complementarias del centro, por un período máximo de un mes.	
g. Incumplimiento de la sanción impuesta por la comisión de una falta leve.	e. Expulsión de determinadas clases por un plazo máximo de 6 días lectivos.	
	f. Expulsión del centro por un máximo de 6 días lectivos.	
<b>Muy graves</b>		
a. Actos graves de indisciplina, desconsideración, insultos, falta de respeto o actitudes desafiantes hacia los profesores y demás personal del centro.	a. Realización de tareas en el centro fuera del horario lectivo, que contribuyan con las actividades del centro o reparar el daño causado.	* Director del centro.
b. Acoso físico o moral a compañeros.	b. Prohibición temporal de participar en actividades extraescolares o complementarias del centro, por un período máximo de 3 meses.	
c. Uso de violencia, agresiones, ofensas graves y actos que atenten gravemente contra la intimidad o las buenas costumbres sociales...	c. Cambio de grupo del alumno.	
d. Discriminación, vejaciones o humillaciones a cualquier miembro de la comunidad educativa, por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, orientación sexual, opinión u otra condición o circunstancia personal o social.	d. Expulsión de determinadas clases por un período superior a 6 días lectivos e inferior a 2 semanas.	
e. Grabación, publicidad o difusión, a través de cualquier medio o soporte, de agresiones o humillaciones cometidas.	e. Expulsión del centro por un periodo superior a 6 días lectivos e inferior a un mes.	
f. Suplantación de personalidad...	f. Cambio de centro cuando no proceda la expulsión definitiva por tratarse de un alumno de enseñanza obligatoria.	
	g. Expulsión definitiva del centro.	

**Fuente:** [http://www.anpe-madrid.com/uploads/NORMAS%20DE%20CONDUCTA\\_1396264402.pdf](http://www.anpe-madrid.com/uploads/NORMAS%20DE%20CONDUCTA_1396264402.pdf)

Suponemos que los profesores son causantes indirectos de conductas problemáticas o violentas de los alumnos cuando:

- Existe indisposición hacia el diálogo con el alumno, asumiendo una postura autoritaria.
- Utiliza métodos de enseñanza aburridos y desmotivantes.
- Desconoce los problemas del alumnado.
- Abusa del insulto y las humillaciones en clase.
- No permite oportunidades de protagonismo académico positivo.

Autores como Fernández y Quevedo (1992), sugieren que el profesor ha de asumir su rol de tal y sentirse seguro de su posición, ya que ejerce el poder central, al simbolizar el modelado a seguir. Los alumnos que se sienten valorados por sus profesores tenderán a tener conductas positivas dentro y fuera del aula. El caso contrario ocurre con profesores que se muestran distantes e indiferentes hacia el alumno, actitud que dará lugar a alumnos disruptivos, incitados a seguir provocando para obtener protagonismo. En materia de comunicación, deben revisarse los estilos de comunicación y las habilidades del docente para una comunicación eficaz, clara y respetuosa. Las estrategias de interacción que se manejan para abordar la disrupción pueden ser elementos preventivos, o por el contrario, producir confusión e incluso irritación en el alumnado.

El estilo del profesor al impartir la enseñanza y procesar el aprendizaje también se ve relacionado con la aparición o el mantenimiento de conductas problemáticas en el alumnado en general y en los alumnos disruptivos o violentos en particular. Así estilos de tipo autoritario o pasivo - agresivo, pueden generar conflictos. Las habilidades y destrezas del profesor generan el clima socio - emocional de la clase, de ellas depende que la clase progrese a pesar de los inconvenientes que puedan presentarse, o por el contrario se desencadenen confusiones y desorden.

El profesor también debe evaluar una serie de factores personales, emocionales y de relación interpersonal muy relacionados con la gestión adecuada del aula. Esos factores son, entre otros: la atención individualizada, el refuerzo positivo hacia los alumnos, el contacto emocional, la equidad en el trato, la coherencia al administrar premios y castigos, las formas de afrontar los problemas y conflictos del aula (Texeido y Capell, 2002). Incluso el docente debe evaluar la conducta no verbal, como la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, dado que estas también forman parte de la formación de actitudes de los alumnos y son importantes para constatar el clima del grupo.

Podemos enumerar una serie de conductas que los profesores han descrito que ocurren en el aula y que están estrechamente relacionadas con sus formas de solucionar el conflicto:

1. Mal comportamiento.
2. Atender a quienes no hacen nada.

- 3.** Alumnos cargados de apatía y aburrimiento.
- 4.** Cambio de clase.
- 5.** Alumnos que se insultan.
- 6.** Faltas de respeto e indisciplina.
- 7.** Interrupciones sistemáticas y constantes mientras se da la clase.
- 8.** Llamadas de orden y silencio.
- 9.** No atender a las indicaciones o instrucciones.
- 10.** Llegadas escalonadas y tarde a la clase.
- 11.** Pasar lista.
- 12.** Asignar grupos de trabajo.
- 13.** Proponer dilemas.
- 14.** Diálogo con alumnos problemáticos.

Es posible que los profesores, para afrontar algunos de los comportamientos antes citados, cuando toman la decisión de actuar y hacerse respetar como autoridad, lo hagan bajo el dominio de la inseguridad, lo que trae como consecuencia, un alto riesgo de tomar decisiones equivocadas que se manifiestan en las notas, sanciones, o expulsión de clase, lo que termina generando un clima de relación poco favorable a la motivación de los alumnos.

En conclusión, el profesor es pieza clave para que el sistema educativo funcione y para que los alumnos respondan adecuadamente a los planteamientos sociales que se programan en las reformas curriculares. La administración del Estado debe formarles en el manejo de habilidades sociales, técnicas de resolución de conflictos u otras aplicaciones educativas que les permitan estar preparados para gestionar asertivamente las relaciones interpersonales en el aula y prevenir las conductas que generen conflictos en ella.

#### **4.6 Resumen del capítulo**

- El contexto escolar es el conjunto de elementos que se encuentran presentes en la institución educativa, y que los mismos pueden obstaculizar o favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- La convivencia en el contexto educativo depende de factores organizativos de la institución, la presencia de conductas no adecuadas de profesores y familiares, los problemas personales y sociales que pueda tener el alumno y la representación de conductas agresivas y de conflicto presentes en el aula.

- Para lograr la convivencia en el centro de estudio y en especial en el aula, docentes y alumnos deben practicar interacciones en el aula, como acciones, actitudes, trato, comunicaciones y vinculaciones entre ellos.
- Respecto a los grupos de pares en el ámbito escolar, cuando son positivos ayudan en la integración al sistema social, en el proceso de aprendizaje y en el manejo de situaciones conflictivas. Los pares negativos influyen cuando de ellos se aprende el abuso verbal, el acoso, la violencia física y emocional, o la exclusión social.
- Los centros educativos son causantes indirectos de las conductas problemáticas o agresivas de los alumnos cuando son escolarizados a la fuerza por la obligatoriedad hasta los 16 años, generando aburrimiento, desmotivación y fracasos. A esto se añade que el currículo se dirige sólo al cumplimiento académico, y las normas de conducta y disciplina son impuestas.
- Las conductas violentas entre alumnos en las instituciones educativas de España son insultos, uso de motes que ofenden, ignorar o aislar al otro, amenazas y en menor medida las agresiones físicas. Los profesores reconocen que su forma de intervención más frecuente consiste en remitirlo al tutor, hablar con el alumno, con la clase o con el familiar.

- Las causas de la agresividad han sido asociadas a factores personales relativos a la impulsividad, empatía, adaptación escolar y la edad. Factores familiares como la estructura de la familia, los estilos educativos, y el aprendizaje de normas y límites. Los de tipo educativo con la inexistencia de organización, ausencia de políticas educativas, normas internas del centro de estudio, los estilos docentes. Y los factores contextuales o culturales incluyen características sociales, económicas, culturales y demográficas del sector comunitario donde se ubica el centro de estudio.
- La crítica que se hace desde las instituciones educativas a los padres apunta hacia una ausencia de participación y colaboración de estos en las actividades del centro de estudio, el no reconocimiento de la actividad del docente y la existencia de amenazas o agresiones hacia profesores.
- Los docentes como influyentes en la conducta de sus alumnos, los provocan cuando desconocen alguna problemática entre ellos porque no es su responsabilidad, al ser en horario ajeno a su clase, cuando no permiten el diálogo con sus alumnos y toman una postura autoritaria, o cuando su estilo de impartir la enseñanza no es dinámico, participativo, igualitario e inclusivo.

## **PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**



## **CAPÍTULO V**

### **DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **5.1 Introducción**

#### **5.2 Aspectos generales**

#### **5.3 Justificación, objetivos e hipótesis de la investigación**

##### **5.3.1 Justificación**

##### **5.3.2. Objetivos de la investigación**

###### **5.3.2.1 Objetivo general**

###### **5.3.2.2 Objetivos específicos**

##### **5.3.3 Hipótesis de investigación**

#### **5.4 Paradigmas de la investigación**

##### **5.4.1 Técnicas de investigación cuantitativa**

##### **5.4.2 Técnicas de investigación cualitativa**

#### **5.5 Población y descripción de los participantes**

##### **5.5.1 Población**

##### **5.5.2 Descripción de los participantes**

#### **5.6 Procedimientos metodológicos**

##### **5.6.1. Procedimiento para la aplicación del cuestionario a expertos**

##### **5.6.2 Procedimiento para la aplicación del cuestionario a profesores**

##### **5.6.3. Procedimiento para la aplicación de la encuesta a los alumnos**

##### **5.6.4 Procedimiento para la realización de los grupos de discusión de padres**

## 5.7 Instrumentos de recolección de información

### 5.7.1 Instrumento utilizado con los expertos (Panel Delphi)

### 5.7.2 Instrumento utilizado con los profesores (Panel Delphi)

### 5.7.3 Instrumento utilizado con los alumnos (Encuesta)

### 5.7.4 Instrumento utilizado con los padres y madres (Grupos de discusión)

## 5.8 Variables consideradas en la investigación

## 5.9 Técnicas y plan de análisis de los datos

## 5.10 Resumen del capítulo

## **CAPÍTULO V**

### **DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **5.1 Introducción**

Al referirnos en este capítulo específico a la metodología, tratamos los procedimientos en que nos hemos basado para intentar alcanzar los objetivos e hipótesis propuestas en la presente investigación, y a partir de estos procesos metodológicos generar y construir conocimientos sobre la realidad que se investiga; en nuestro caso, sobre los estilos educativos familiares y la relación con las conductas disruptivas o violentas en clase. Para poder lograr unos resultados en base a la anterior premisa, hemos decidido combinar metodologías cuantitativas y cualitativas que consideramos como complementarias.

De la selección del diseño, técnicas y estrategias metodológicas de la investigación depende el éxito y la validez de los resultados. Por tanto, creemos que han sido cuidadosamente creados y seleccionados correctamente los instrumentos de información que permitirán comprobar los objetivos de la investigación.

En el presente capítulo se encuentran expuestos algunos aspectos generales que se corresponden con el lugar donde se aplicaron los instrumentos, brevemente se justifica la motivación para realizar este tipo de investigación y se expone los objetivos e hipótesis de la misma; además, se hace referencia al uso de técnicas mixtas con cada uno de sus métodos. De igual forma, se explica los procesos para captar a las personas participantes

en la investigación y los procedimientos necesarios para intentar cumplir el máximo posible las pautas establecidas a nivel metodológico.

El capítulo también describe los instrumentos utilizados para recolectar la información según el tipo de participante, y señala las variables que han permitido el diseño de cada instrumento en función de los objetivos propuestos. Finalmente, podremos observar que el capítulo describe el plan de análisis de los resultados y cómo serán representados en la investigación.

## **5.2 Aspectos generales**

La investigación se ha diseñado dentro de un enfoque mixto, es decir, que los instrumentos a utilizar y el análisis de los resultados será expuesto tanto desde la metodología cuantitativa como de la metodología cualitativa. Para evaluar estos aspectos se han diseñado cuatro instrumentos que exploran los estilos educativos familiares y la conducta disruptiva o violenta de los adolescentes en el aula. Los mismos van dirigidos a cada uno de los cuatro grupos de participantes en la investigación, es decir, profesores, padres, alumnos y profesionales expertos, pues la investigación pretende tener una visión holística de la valoración de los distintos participantes sobre los mismos aspectos, y así hacer una apreciación completa y confiable sobre los objetivos propuesto.

El trabajo de investigación se concentró en la Comunidad de Madrid, la cual tiene una superficie de 8.028 Km<sup>2</sup> y una población de 6. 414. 709 habitantes (INE, Enero 2015), con

una población de 240.567 estudiantes en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para el curso 2013-2014 en la misma Comunidad, 13,3% del total de 1.826.327 estudiantes inscritos durante ese período en toda España (Estadística 2013/2014 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Los sujetos participantes en la investigación como alumnos, profesores o padres, proceden de diversos distritos de la Comunidad de Madrid: San Blas, Latina, Aluche, Puente de Vallecas, Moncloa-Aravaca, Hortaleza, Chamberí, Centro, Moratalaz y Municipio de la Cabrera; mientras que los profesionales expertos se encuentran ubicados en general en el territorio español. Los instrumentos utilizados para estos grupos fueron sometidos a una concienzuda revisión, según conocimientos y la lógica que define las variables de estudio. En especial, el utilizado para los adolescentes fue en primer lugar sometido a una prueba piloto sobre una muestra de 120 participantes y así comprobar que el instrumento se adecuaba en términos, comprensión y facilidad para responder y, posteriormente, fue sometido al análisis de consistencia para verificar la fiabilidad y validez del instrumento.

### **5.3 Justificación, objetivos e hipótesis de la investigación**

#### **5.3.1 Justificación**

Las familias actuales han cambiado en cuanto a la forma de educar a los hijos. Si bien en épocas pasadas las normas y límites eran impuestos por los padres con autoridad y rigidez, ahora constatamos cambios en las formas de actuar de los padres, que suelen tener una dinámica de permisividad para no crear conflictos en los vínculos emocionales con sus

hijos y donde éstos tienen poco deberes. Allí donde “no se pone límites” y se “deja hacer”, repercute en la disciplina, el comportamiento y la personalidad del hijo, según como se ejerza el estilo de educar de los padres, pues hay algunos padres que en nombre de los límites actúan apegados a métodos rígidos o autoritarios, mientras que otros son totalmente permisivos al flexibilizarlos.

Diversos autores y otros referentes teóricos, expuestos en los capítulos anteriores sirven como antecedentes al fondo que se trata de investigar y por tanto promueven la necesidad de seguir trabajando con temas que incluyan el desenvolvimiento de la familia y su repercusión en las conductas que causan los adolescentes en las aulas.

El estudio sobre los estilos educativos familiares no es nuevo, puesto que se encuentra material bibliográfico diverso. Sin embargo, esta investigación muestra un matiz de complejidad que lo diferencia de otros, puesto que aquí se intenta dar una visión completa del fenómeno al ser consultados todos aquellos sectores que tienen un protagonismo en el mismo, y que, como resultado, además de informarnos sobre los estilos educativos de la familia actual española y su posible relación con las conductas que manifiestan los adolescentes en la clase, aportará algunas estrategias o aplicaciones educativas que contribuyan con solucionar el fenómeno que se estudia.

### **5.3.2. Objetivos de la investigación**

La investigación se caracteriza por velar por todo lo referente a los estilos educativos familiares y la relación con las conductas disruptivas o violentas en el aula. Sin embargo, para ser más concretos, los objetivos de la investigación son:

### **5.3.2.1 Objetivo general**

Señalar la relación entre estilos educativos familiares y las conductas disruptivas de los adolescentes en el aula.

### **5.3.2.2 Objetivos específicos**

1. Describir los diversos estilos educativos de las familias españolas y las diferencias entre padres y madres, según la opinión de expertos y adolescentes.
2. Señalar la diferencia de opiniones que tienen los adolescentes sobre sus padres en base a sus estilos de crianza y la posible relación con la conducta disruptiva o violenta en el aula.
3. Puntualizar los motivos que preocupan a los padres en cuanto a la educación de sus hijos.
4. Contrastar la perspectiva de expertos, padres y adolescentes sobre el control de pautas y normas disciplinares ejercidas en el ámbito familiar.
5. Señalar la visión de padres, expertos y adolescentes sobre los conflictos que generan discusión en el hogar.

6. Identificar las características de la comunicación en el ámbito familiar, según la opinión de los padres y los adolescentes.
7. Señalar estrategias y acciones para disminuir los conflictos familiares, según la opinión de los adolescentes.
8. Comparar las conductas disruptivas o violentas presentes en los ámbitos escolares, según la opinión de expertos, profesores, padres y adolescentes.
9. Cotejar la opinión de expertos, profesores y adolescentes sobre las causas que generan las conductas disruptivas o violentas en la clase.
10. Presentar, desde la opinión de expertos, profesores y padres, las pautas inmediatas más frecuentes para intervenir la conducta disruptiva y violenta en los espacios educativos.
11. Describir las sugerencias que plantean expertos y profesores para prevenir o resolver las conductas disruptivas y violentas en la clase.
12. Conocer la participación e intervención de los padres con el centro educativo, desde la perspectiva de profesores, padres y adolescentes.
13. Proponer planificaciones, estrategias y aplicaciones educativas para los ámbitos familiares y escolares, a partir de los datos y conclusiones obtenidas.



### 5.3.3 Hipótesis de investigación

Para exponer alguna respuesta significativa a las cuestiones realizadas en el instrumento aplicado a los adolescentes, es necesario elaborar una serie de hipótesis que permitan confirmar o no, la relación que puedan existir entre algunos factores familiares con la explicación de las conductas disruptivas y violentas en el aula.

Para la conformación de las hipótesis se toman en consideración cinco variables independientes: estilos educativos familiares, control y normas disciplinarias, conductas disruptivas y violentas, pautas para intervenir las conductas disruptivas o violentas y la relación familia - centro educativo.

- **Hipótesis general**

**H:** Los estilos educativos familiares afectan las conductas disruptivas de los adolescentes en el aula.

- **Hipótesis alternas** sobre las variables independientes del estudio.

- 1. Estilos educativos familiares:**

**H<sub>1</sub>:** Algunas de las dimensiones de sistema familiar favorece las conductas disruptivas o violentas en el aula.

**H<sub>2</sub>:** Algunas características de los padres aumenta la probabilidad de cometer conductas disruptivas o violentas en el aula.

## **2. Control y normas disciplinarias:**

**H<sub>3</sub>:** Las formas de comunicación entre padres e hijos favorecen las conductas disruptivas o violentas en el aula.

**H<sub>4</sub>:** Los estilos de control por parte de los padres promueven las conductas disruptivas o violentas en el aula.

## **3. Conductas disruptivas o violentas:**

**H<sub>5</sub>:** La atribución de la conducta disruptiva como explicación de causas externas directas al alumno es superior a la atribución de causas externas indirectas en la conducta violenta.

**H<sub>6</sub>:** Los diversos motivos de discusión en el hogar con los padres favorecen las conductas disruptivas o violentas en el aula.

## **4. Pautas para intervenir las conductas disruptivas o violentas:**

**H<sub>7</sub>:** Las estrategias y acciones sugeridas por los adolescentes tenderían a disminuir los conflictos familiares.

## **5. Relación familia – centro de estudio:**

**H<sub>g</sub>:** El grado de satisfacción de los padres con el centro educativo, disminuye la probabilidad de conductas disruptivas o violentas en el aula.

### **5.4 Paradigmas de la investigación**

La investigación ha sido diseñada para que la consulta de información sea lo más completa posible, usando como referencia métodos de investigación mixta, donde se recogen múltiples datos por medio de diversas estrategias, de manera que la combinación de esos métodos resalta las fuerzas de las diferentes aproximaciones.

#### **5.4.1 Técnicas de investigación cuantitativa**

Como su nombre indica, son todos aquellos procedimientos que usan la recolección de datos para probarlos empíricamente con base en la medición numérica y el análisis estadístico, que permitan determinar la asociación o correlación y la predicción entre variables cuantificadas y así establecer patrones de comportamiento, o probar teorías. El análisis de los resultados de esta técnica investigadora son objetivos, es decir, no susceptibles a la interpretación del investigador.

El instrumento que usamos bajo esta técnica, es la encuesta, que consiste en una recolección sistemática de información, mediante un cuestionario de preguntas, que se entrega por escrito a un número de personas, en nuestro caso a estudiantes de 1º a 4º de la ESO y que permite extraer conclusiones.

#### **5.4.2 Técnicas de investigación cualitativa**

Con estas técnicas, el principal objeto de conocimiento son los fenómenos sociales y no se centran en el análisis cuantitativo del fenómeno. Comienza con el análisis inductivo y la observación empírica de las relaciones sociales, y describe la realidad desde la perspectiva de la persona que está siendo estudiada. Hay que tomar la perspectiva del sujeto y, en consecuencia el análisis de los datos es subjetivo/interpretativo.

Con estas técnicas de investigación hemos usado dos instrumentos de recolección de información; por un lado, el cuestionario de preguntas para ser interpretado utilizando el panel Delphi, el cual es una técnica enmarcada dentro de los métodos de expertos que se utiliza para obtener la opinión más consensuada posible de un grupo de personas, consideradas expertos, en relación con un determinado objetivo de investigación (León y Montero, 2003).

Su objetivo es obtener información relevante de un grupo informado y experto, se usa necesariamente cuando necesitamos “abordar cuestiones complejas, relacionadas con objetos de investigación elaborados” (Miralles y Martínez, 2013, p.103), o cuando la opinión, se impone al conocimiento y a la especulación (Ruiz, 1999). En esta técnica, los participantes tienen la posibilidad de opinar sobre una serie de preguntas abiertas, a las que el experto contesta de forma individual y de manera asincrónica, es decir, de acuerdo al tiempo que necesite y en las circunstancias que mejor se adapten a sus necesidades. Es un proceso que puede llevarse a cabo en varias ocasiones para ampliar o profundizar los

resultados. El análisis reflexionado es la característica fundamental de la metodología Delphi.

Por otro lado, se utiliza como técnica para obtener información cualitativa, el grupo de discusión (focus group en inglés), el cual consiste en la discusión diseñada y moderada para hacer preguntas guiadas que permitan obtener las percepciones de un grupo de personas de acuerdo a un área definida de interés por el investigador, en un ambiente permisivo, no directivo. La modalidad de los grupos de discusión es que la reunión se pauta en un tiempo y espacio, permite la interacción cara a cara, por lo que el investigador puede observar todo lo relacionado con expresión de emociones y sentimientos. Es importante lograr un mínimo de saturación en cuanto a la composición del grupo (de 6 a 10 miembros), puesto que se requiere homogeneidad (edad, nivel educativo, ocupación o características familiares) y cierta heterogeneidad que haga posible el contraste de opiniones.

Los resultados quedan a objeto del análisis de contenido y principalmente del análisis del discurso, el primero hace referencia:

Al conjunto de procedimientos interpretativos y de técnicas de comprobación aplicados a productos comunicativos o a interacciones comunicativas, que previamente registradas, constituyen un documento con el objeto de extraer y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido, o sobre las condiciones que pueden darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002, p.2).

En la investigación el análisis de contenido aportará diversas claves interpretativas a la hora de analizar los contenidos de un discurso. Mientras que el análisis del discurso, es un método que tiene como objetivo examinar el significado contextual de los mensajes de la expresión hablada y de la interacción con los grupos de discusión. Los parámetros de medición y evaluación han sido del tipo **cualitativo - interpretativo**, por medio del análisis temático, simbólico y evaluativo.

Es importante mencionar, que al expresar los resultados no se presenta una cuantificación de frecuencias de algún dato que aparece en el discurso. Ante la mayor o menor presencia de un dato, le hemos atribuido un determinado significado y valor cualitativo. En resumen, nos hemos valido del análisis de argumentos o discursivo para abordar al grupo de discusión.

Los análisis cualitativos presentan algunas limitaciones basadas en la subjetividad de los resultados, la confiabilidad o validez. Las mismas ocurren porque la mayoría de las veces los datos hacen referencia a relaciones interpersonales, o no son cuantificables. Debido a ello hemos tomado ciertas precauciones investigadoras que actúasen como elementos aportadores de objetivación y en todo caso, de contraste frente al puro dato cualitativamente considerado.

Las precauciones metodológicas, se establecieron de acuerdo:

- No limitándonos a una sola visión de estilos educativos, hemos indagado sobre todos los estilos, los contextos, las culturas, los niveles educativos de las familias de centros públicos, privados y concertados, de la ciudad y de una zona rural.
- Hemos contrastado diversas opiniones:
  - Padres - adolescentes - profesores.
  - Expertos - padres - profesores.
  - Adolescentes - profesores.
  - Profesores - expertos - adolescentes.
- No se ha estudiado un aspecto en general “los estilos educativos familiares”, sino también situaciones como motivos de discusión, temas que no se hablan; o la puesta de un escenario concreto como la hora de comidas, el uso de la televisión.
- Utilizando técnicas de investigación diversa y complementaria: grupos de discusión, cuestionarios, delphi.

## **5.5 Población y descripción de los participantes**

### **5.5.1 Población**

La población se define como el universo de personas que pueden ser objeto de consulta.

En nuestro caso de estudio, existen cuatro tipos de poblaciones representadas en:

- Adolescentes que estudian de 1º a 4º de ESO en España.
- Padres y madres con hijos que estudian los mismos niveles de la ESO en España.
- Profesores de la ESO de centros educativos de España.
- Profesionales expertos en materia de adolescentes, escuelas y familias de España.

Estudiar toda la población en una investigación de carácter académico, es imposible. Entonces, para comprobar los objetivos propuestos en la investigación y que a partir de esos resultados se puedan proponer estrategias educativas para resolver los conflictos de comportamiento del adolescente, las muestras o participantes en la investigación quedan resumidas en diversos tipos de técnicas estadísticas para obtener la representación de cada sector participante en la investigación.

### **5.5.2 Descripción de los participantes**

En este sentido y como anteriormente se ha mencionado, la investigación quedó conformada por los siguientes participantes.

**1. Profesionales expertos:** el método de selección de las personas que forman parte de los expertos, va asociado a un muestreo no probabilístico accidental o causal, quedando a juicio del investigador los criterios para tomar en consideración las posibles personas a participar, teniendo en cuenta:



- Que la persona experta sea de reconocida trayectoria en el estudio de los temas de familia, adolescentes y sobre los Centros educativos de España.
- Que fueran de diversas áreas profesionales.

⇒ Así, el número de participantes expertos quedó conformado por:

- 15 profesionales de diversas áreas

- 9 mujeres y 6 hombres

**2. Profesores:** el método de selección de los profesores participantes fue igualmente que el anterior, es decir, del tipo no probabilístico accidental o causal, donde los criterios para la participación de los profesores, se condicionaban al hecho de ser profesor de cualquiera de los cursos de la ESO y tener disponible una cuenta de correo electrónica para hacer viable su participación.

⇒ El número de los profesores participantes han sido 15, sus características:

- 8 mujeres y 7 hombres

- Edad media de 39,9 años (DT = 9,7) en un rango de 27 a 55 años

- Ubicados 6 en institutos públicos, 6 centros privados y 3 colegios concertados

- Distribuidos: 1° a 4° de ESO: 4 profesores  
2° a 3° de ESO: 9 profesores  
3° a 4° ESO: 2 profesores

**3. Alumnos:** la selección de participación de los alumnos quedó a juicio de los Jefes de estudio y Directores de cada centro educativo. La única directriz emitida por el investigador al hacer la solicitud de participación de los adolescentes, fue que se seleccionara un grupo de cada nivel de la Educación Secundaria Obligatoria, de manera que así la distribución en cuanto a la participación fuese homogénea en referencia a la edad y sexo.

⇒ La muestra de alumnos participantes es de 842.

- En total son: 438 son chicos y 404 son chicas
- 736 son de instituciones públicas, 81 de colegios concertados y 25 de colegios privados
- La media de edad es de 14,25 años (DT = 1,47) en un rango de edad mínima de 12 y máxima 18

- Según curso y sexo, están distribuidos:

1° ESO: 111 chicos - 107 chicas

2° ESO: 106 chicos - 97 chicas

3° ESO: 86 chicos - 94 chicas

4° ESO: 135 chicos - 106 chicas

- Repiten curso: Sí: 127 No: 715

⇒ La descripción socio-familiar de los adolescentes participantes:

- 686 tienen hermanos

- 452 tienen al menos tiene un hermano

- 454 viven en su núcleo familiar y 142 sólo con sus padres (hijo único)

- La profesión del padre es: 163 técnicos o profesional científico e intelectual, y 128 artesanos y trabajador de la industria manufacturera y la construcción. (Clasificación Nacional de Ocupaciones-2011. **anexo 1**)

- 188 de las madres trabajan en servicios de restauración, personales, protección y vendedoras, 179 en ocupaciones elementales y 165 técnicas y profesionales científicas e intelectuales.

- 627 padres y 548 madres trabajan fuera de casa.

**4. Padres:** la participación de padres informantes, es producto del muestro no probabilístico de voluntarios, es decir, se invitaron directamente a aquellos padres y madres que tenían como única condición el tener hijos en alguno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

⇒ En la realización de este estudio han participado 35 padres.

- 27 madres y 8 padres

- Con edad media de 49,3 años (DT= 4,94) en un rango de edades de 39 a 70 años

- 31 tienen a sus hijos en instituciones públicas y 4 en concertadas

- 26 trabajan fuera de casa y 9 están en paro

- 23 trabajan como técnicos y profesionales, científicos e intelectuales, 7 son empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina y 5 trabajan como técnicos y/o profesionales de apoyo.

## 5.6 Procedimientos metodológicos

### 5.6.1. Procedimiento para la aplicación del cuestionario a expertos

En principio, se procedió a realizar un listado sobre las posibles personas que podrían participar como expertos en el tema de investigación. Entre los criterios para poder contactar a los expertos, se tuvo en cuenta:

- ser reconocidos por estudiar sobre los temas de familia, adolescentes y/o las escuelas en España;
- de diversas áreas profesionales;
- con fácil ubicación mediante correo electrónico; y
- con disponibilidad de ser consultado o repreguntado (según método Delphi).

A partir de su ubicación, fueron contactados por un correo en el cual se les presentó el tema de investigación y su finalidad académica. El experto recibió un cuestionario de seis preguntas abiertas (**anexo 2**), y especial referencia la condición de retornar sus respuestas por esta misma vía al correo electrónico facilitado en las instrucciones del cuestionario.

⇒ Los expertos fueron consultados durante el período Julio 2013 – Marzo 2014.

Es importante mencionar, que del listado total de los expertos sugeridos, algunos excusaron o se limitaron a no participar por diversas causas, como:

- indisponibilidad de tiempo para responder a preguntas de tipo abierta, por complejidad, o por la posibilidad de ser consultado nuevamente;
- creer que no tenían suficiente preparación en el tema; y
- por encontrarse en el momento de la consulta de permiso por baja médica, o encontrarse fuera del país cumpliendo otras actividades.

### **5.6.2 Procedimiento para la aplicación del cuestionario a profesores**

El proceso del primer contacto con los profesores se hizo por dos medios, por correo electrónico o por comunicación directa con la directiva del centro educativo, quien a su vez reenvió la solicitud a los Jefes de estudio, quienes se encargaban de distribuir mediante correo institucional el cuestionario de cinco preguntas abiertas dirigidas a los profesores (**anexo 3**). El profesor participante voluntariamente, debía remitir sus aportes al correo electrónico facilitado en las instrucciones del cuestionario. El único criterio solicitado para la participación del profesorado era:

- Ser profesor/a de cualquiera de los cursos de la ESO.

⇒ El período de consulta de los profesores se hizo de Enero a Junio de 2014.

En este punto, queremos resaltar que la participación de los profesores fue menor de lo esperado, y no por falta de contacto con ellos, puesto que además de ser informados mediante correo institucional, se aprovechó en cada una de las visitas a los centros de estudio darles conocimiento de este cuestionario, bien por medio del contacto directo en las salas de profesores, o en el momento de aplicar las encuestas a los alumnos. Sin embargo, creemos que esta falta de participación, podría ser producto de:

1. La apatía y desmotivación que viven los profesores del actual sistema educativo español, que no se encuentran dispuestos a participar en cualquier otra actividad adicional a las académicas, por sentirse quemados y agotados.
2. Al ser de participación voluntaria, no sentían responsabilidad alguna para con el investigador.
3. Por prioridad del profesor hacia sus evaluaciones y/o entregas de notas.

Sin embargo, la información de los profesores participantes ha sido de gran interés para responder a los objetivos propuestos en la investigación.

### **5.6.3. Procedimiento para la aplicación de la encuesta a los alumnos**

El proceso para lograr la participación de un número significativo de alumnos de diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid, consistió en realizar bajo dos métodos el

contacto con los directivos del centro. Bien, por medio de una llamada telefónica, o a través de un correo electrónico, solicitando una reunión previa para exponer los objetivos de la investigación, el contenido del cuestionario y solicitar el permiso para la participación de los alumnos.

Una vez informados los directivos, estos se reunían con el Consejo Escolar, y con las Jefaturas de estudio, quienes decidían la aprobación o no del permiso solicitado y, en caso de ser afirmativo, programar las fechas para aplicar el instrumento, no sin antes haber informado y solicitado autorización a los padres o representante legales del alumno sobre la aplicación de este instrumento y su finalidad.

A los directivos del centro educativo se les solicitó la participación de un grupo de cada curso de la Educación Secundaria Obligatoria y como condiciones:

- Ser alumno cursante de uno de los cursos de la ESO.
- Preferiblemente usar la hora de tutoría.

Dejamos libertad a los Jefes de estudio de cada institución para que seleccionaran cada uno de los grupos que participarían en el cuestionario; que fueran ellos quienes garantizaran la homogeneidad de participación por sexo y edad de los alumnos. Además de esto, es importante destacar que la mayoría de los Jefes de estudio tomaron como decisión dos premisas para la selección de los alumnos:



- el nivel de conflictividad del aula; y
- la aplicación de la encuesta en un mismo día, para no interrumpir horas de clases.

Una vez determinado el día, en el aula se identificaba al investigador, la institución de procedencia y los fines de la investigación, el tiempo reglamentado para cumplimentar el cuestionario (20 minutos) y la garantía de anonimato, que les permitiría ser sinceros a la hora de responder. Los alumnos procedieron a responder la encuesta, caracterizada por ser en su mayoría de selección de una respuesta a una escala tipo Likert, o de selección simple en alguna opción y una única respuesta donde se les solicitaba rellenar información razonada (**anexo 4**). Todas las encuestas fueron administradas en el aula con la presencia de un profesor y del investigador.

Como referencia para poder acceder a la colaboración de los alumnos, nos encontramos con un número mayor de limitaciones, debido a:

- instituciones que negaron la aplicación del cuestionario porque no disponían de tiempo;
- negativa por parte del Consejo Escolar y la Junta Directiva de algunas instituciones, argumentando que para la fecha habían sido aplicadas encuestas de similares características y no querían agotar a los alumnos;
- actividades programadas dentro del Programa de Acción Tutorial, por lo que no había disponibilidad de sesiones lectivas;

- desmotivación de los alumnos para participar en este tipo de actividades;
- algunos directores, en especial de los centros privados, argumentaron que no se permitía la participación en investigaciones externas por normas del colegio;
- también se encontró como respuesta por parte de la Directiva de la mayoría de colegios e instituciones que esta actividad les obligaría solicitar autorización de los responsables legales de los alumnos y del Consejo Escolar de la institución por ser una actividad no aprobada dentro del conjunto de actividades extra-aprendizaje;
- ya habían autorizado a otros investigadores el permiso para aplicar encuestas; y
- algún directivo negó la participación de los alumnos al considerar que las familias son muy sensibles y sentirían invadida su intimidad.

⇒ También encontramos limitaciones en el momento de aplicar la encuesta, que venían justificadas por:

- la no autorización de los padres de algunos alumnos a participar en el cuestionario;
- alumnos que no entregaron la autorización de sus padres al centro educativo. El profesor del centro para prevenir cualquier reclamación posterior, no les permitía participar; y

- alumnos que manifestaron no querer participar, por desinterés y/o por incomprensión del idioma.

⇒ Todo el proceso descrito entre hacer la solicitud de los permisos, pautar las fechas de aplicación del instrumento y el día de aplicación del mismo en diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid, se realizó entre Diciembre de 2013 y Junio de 2014.

#### **5.6.4 Procedimiento para la realización de los grupos de discusión de padres**

En la misma comunicación dirigida a los directivos de los centros educativos se les informaba que se realizarían actividades en el marco de la investigación con algunos representantes o tutores legales, a través de las Asociaciones de Padres y Madres de su institución (APA o AMPA). Los Directores nos informaron sobre el día de reunión de estas asociaciones, a partir de este dato, se hizo el contacto con las asociaciones por dos vías: por correo electrónico, o mediante presencia física el día de reuniones, para explicar el tema de investigación y su colaboración para contactar a padres y madres del centro educativo.

Estas asociaciones se encargaron de fijar fechas, (generalmente el día y a la hora asignada para ellos) y mediante correo interno contactaron con sus asociados y les invitaron a participar en un grupo de discusión que tenía fines académicos, y que sería aplicado un día único en una reunión de 90 minutos aproximadamente y en el centro educativo.

El criterio para la participación de los padres que planteamos a los directivos de las Asociaciones de padres era:

- Exclusivamente ser padres y madres con hijos en cualquier curso de la ESO.

El día fijado para realizar el grupo de discusión, dada la bienvenida, el agradecimiento por formar parte como informantes en la investigación y explicado el fondo de la misma, se procedió a realizar una discusión ante los temas consultados por el investigador (moderador) por medio de un guión o serie de preguntas para que los participantes debatieran en torno a los objetivos de la investigación (**anexo 5**). En todo caso, el conjunto de los temas quedaba abierto a los contenidos que generase la propia dinámica grupal. Sus respuestas previa autorización de los participantes fueron grabadas íntegramente, para ser posteriormente transcritas de forma literal y facilitar el análisis de las opiniones.

Sobre el procedimiento para convocar a los padres, la principal limitación fue:

- El poco interés que presentan los padres para actividades de este tipo y en general con lo relativo al centro de estudio del hijo (advertencia indicada desde el principio desde las mismas Asociaciones).

Aún así, el día y la hora pautada se procedieron a realizar los grupos de discusiones, con los padres y madres presentes.

⇒ Todo el proceso de hacer el contacto con la Junta Directiva de las Asociaciones y hasta el momento de realizar los grupos de discusiones, se realizó durante el período Enero 2014 – Junio 2014.

## **5.7 Instrumentos de recolección de información**

Para ubicar la información necesaria que nos permitiera abordar la problemática planteada en la justificación de la investigación, como es la presencia de conductas disruptivas o violentas en el aula y comprobar que una de las posibles causas de esas conductas puede relacionarse con los estilos educativos familiares, nos planteamos utilizar cuatro instrumentos que se corresponden con el diseño mixto de nuestra investigación; es decir; que fueron pensados y creados para hacer análisis de contenido cualitativo y para reflejar estadísticos significativos de acuerdo a variables de estudio.

Es importante mencionar que cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación están basados a sus variables de estudio, esto es: estilos educativos familiares, relaciones familiares, conductas en el hogar y colegio, normas o sanciones disciplinarias en hogar y escuela, estrategias y acciones para intervenir las conductas disruptivas o violentas, y la relación de los padres con el centro educativo. Sólo se diferenciarían según a quien se dirige la pregunta a consultar.

De la lectura detallada expuesta en los capítulos anteriores que comprenden el marco teórico de la investigación, sobre algunas investigaciones que han servido de antecedentes

y sobre todo de la necesidad de dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteadas, se tomaron las diversas preguntas que forman parte de los instrumentos. A continuación describiremos cada uno de los instrumentos utilizados para recabar la información necesaria que nos permita encarar el análisis de los resultados.

#### **5.7.1 Instrumento utilizado con los expertos (panel Delphi)**

Los diversos expertos participaron mediante un cuestionario de seis preguntas abiertas que les permitía libre amplitud hacia la exposición de sus respuestas (**anexo 2**). El instrumento consta de un folio dividido en dos secciones, por un lado la información que refiere a la presentación de la investigación, su carácter académico y las pautas de participación; y por el otro, se presentan seis preguntas para ser respondidas en base a:

- Los estilos educativos, tipos y diferencias (pregunta 1).
- Pautas y normas disciplinarias ejercidas por los padres y tipos según sexo del hijo (pregunta 2).
- Conductas disruptivas o violentas en la escuela y sus causas (preguntas 3 y 4).
- Pautas que usan los centros educativos para abordar las conductas disruptivas o violentas, sus estrategias y acciones (preguntas 5 y 6).

### **5.7.2 Instrumento utilizado con los profesores (panel Delphi)**

El instrumento diseñado para la participación de los profesores consiste en un cuestionario de cinco preguntas abiertas, donde el profesor puede ampliar a libre criterio su exposición ante lo consultado (**anexo 3**). Este instrumento, consta de un folio dividido en tres secciones: una primera parte en la que consta las variables sociodemográficas del profesor (sexo, edad, curso, nombre del centro de estudio y tipo de centro), en la segunda parte se incluye lo referente a la presentación de la investigación, su carácter académico y las pautas de participación, y la última parte, donde se plasma las cinco preguntas a las que debe responder:

- Conductas disruptivas o violentas en la clase y sus causas (preguntas 1 y 2)
- Pautas que usa el profesor para abordar el conflicto (pregunta 3)
- Estrategias y acciones que usa el centro educativo para prevenir la conducta (pregunta 5)
- Intervención y participación de los padres ante los conflictos escolares (pregunta 4)

### **5.7.3 Instrumento utilizado con los alumnos (encuesta)**

Para diseñar la encuesta que sirve como instrumento de consulta de los adolescentes se tomaron como referencia algunos criterios de cuestionarios realizados en anteriores investigaciones que cuentan con el respaldo de sus propiedades psicométricas. La encuesta

está conformada por seis variables subdivididas a su vez en enunciados que se corresponden a cada variable objeto de estudio identificados alfabéticamente (**anexo 4**).

Visto de la siguiente forma, la encuesta dirigida a los alumnos, se encuentra estructurada:

- La primera parte del instrumento consiste en señalar aquellos datos que pertenecen a la variable sociodemográfica, como: datos institucionales (nombre del centro y tipo de centro), datos personales (edad, sexo, curso, repite curso, tiene hermanos y número de hermanos) y datos sociofamiliares (vive con, profesión de los padres y situación laboral actual de los padres).
- Respecto a los estilos educativos familiares, tenemos que indicar que los cuatro enunciados que representan las diversas maneras para encontrar información alguna sobre estos estilos, fueron utilizados algunos ítems de anteriores investigaciones, unos de forma textual, o en algunos casos hemos eliminado, modificado o agregado algún ítem por corresponderse más al objeto de nuestra investigación.

En este sentido, para medir sobre la variable de **estilo educativo de los padres** a través de la evaluación del sistema familiar (indicada con la letra E en el instrumento), las cinco primeras afirmaciones de nuestro cuestionario se corresponden al Cuestionario de Evaluación del Sistema Familiar (CESF) desarrollado por Olson y Wilson (1982) y traducido al español por Musitu *et al.*, (2001), los cuales nos permiten evaluar la vinculación emocional y la flexibilidad familiar.



En particular hemos tomado del CESF el renglón que hace referencia a ¿Cómo es tu familia? y de los 20 ítems que se muestran en el CESF original, en nuestra investigación hemos tomado seis de ellos, modificando alguna palabra, más no el sentido del ítem original (Ítems E1, E2, E3, E4, E5, E6), y hemos creado tres ítems que intentan identificar la dimensión de control de alguno de los padres (ítems E7, E8, E9).

Las posibilidades de respuesta se efectúan sobre una escala tipo Likert, como se indica a continuación:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>

Para describir a padres y madres, pautados bajo la letra F de nuestro cuestionario, hemos usado los ocho ítems que nos proporciona el Cuestionario de Comunicación Familiar (C.A-M/C.A-P) que evalúa la comunicación de los hijos con las madres y con los padres. Desarrollado por Barnes y Olson (1982) y traducida al español por el equipo LISIS de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia.

Por un lado, usamos los criterios que refieren a la descripción de la madre, utilizando los mismo ocho ítems que presenta este cuestionario, sólo hemos modificado por algún sinónimo dos de las definiciones, (ejemplo: amable cambió a generosa, y severa por estricta), estos cambios fueron sugeridos al hacer la prueba piloto por incomprensión del significado por parte de los adolescentes, sobre todo por los más pequeños del grupo. Como diferencia del C.A-M/C.A-P, hemos agregado a nuestra encuesta la opción para que los adolescentes describan a su padre o representante legal masculino.

Aquí las posibilidades de respuesta se efectúan sobre una escala tipo Likert, como se indica a continuación:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastantes</b>	<b>Muy</b>

Del mismo Cuestionario de Comunicación Familiar (CA-M/CA-P) hemos tomado ocho ítems de sus 20 originales, para crear las afirmaciones que permiten medir lo relacionado con las formas de comunicación del adolescente con la familia, bien sea comunicación basada en la apertura, (libertad, libre flujo de información, comprensión y satisfacción con la interacción), o por medio de las dificultades de comunicación, (ineficacia, crítica o negativa en la interacción padres-hijos) (letra G de la encuesta). Las opciones de respuesta se presentan en una escala Likert como la que indicamos a continuación:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>

Por último, para poder medir en conjunto lo referente a los estilos educativos, se incluye en nuestra encuesta diez ítems que permiten describir las formas de control y pautas que ejerce el padre y la madre (letra I del cuestionario). La creación de este apartado, se hace en base al Cuestionario del Apoyo Social en adolescentes (CAS2-AD), descrito por Musitu *et al.*, (2001), que evalúa las dimensiones: apoyo emocional, respeto por la autonomía y establecimiento de límites, calidad de la información, convergencia de metas y aceptación como persona. En especial para nuestro estudio hemos seleccionado diez de los 27 ítems originales del CAS2-AD, que permiten medir el apoyo emocional de padres y madres, así

como aquellos que refieren al control, la autonomía y el establecimiento de límites por parte de los mismos.

De igual forma, contamos con el apoyo del cuestionario Parent Child Relationship Inventory (PCRI), en su versión adaptada al español por el equipo LISIS de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, para darle soporte a los ítems que miden las formas de relación según los estilos educativos de los padres. Sus ítems permiten medir dos dimensiones básicas el **apoyo**, identificado con bajos niveles de castigo físico, comunicación adecuada y expresión de las emociones durante la interacción; y el **control**, caracterizado por un estilo autocrático y con afirmación del poder.

La puntuación a cada ítem se realiza en una escala tipo Likert de cinco puntos.

1	2	3	4	5
Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre

- En la encuesta hemos preguntado a los adolescentes sobre la comodidad y/o afinidad con su familia. (letra H), presentado cuatro opciones de respuesta: 1 (muy bien), 2 (bien), 3 (regular) y 4 (mal)
- También hemos propuesto 14 ítems para que los adolescentes señalen aquellos motivos que generan conflictos con sus padres o representante legal (letra J de la encuesta)

- Para crear las letras K y L de la encuesta de investigación, que señalan específicamente sobre las **conductas disruptivas y violentas que ocurren dentro del aula u otro lugar del colegio**, han sido revisados varios instrumentos: el cuestionario del clima escolar y conducta conflictiva para estudiantes de primaria (4º, 5º y 6º) aplicado en Cantabria; la escala de conducta delictiva y violenta en el aula, desarrollada por Rubini y Pombeni (1992) y adaptada a la realidad española por el Grupo de Investigación LISIS de la Universidad de Valencia; y el cuestionario de convivencia escolar y conductas de riesgo aplicado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Además de los resultados de diversas investigaciones como el Informe Defensor del Pueblo, Violencia entre compañeros en la escuela del Centro Reina Sofía, Estudio Cisneros, entre otros.

Visto así, el instrumento quedó compuesto por 15 ítems para la letra K que indica la presencia de conductas disruptivas y violentas en el centro de estudio, y que serán evaluadas mediante una escala tipo Likert con cuatro niveles de respuesta, como se describen a continuación:

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

El contenido del cuestionario que refiere sobre **las causas que han generado esa disrupción o conducta violenta** (letra L del instrumento), ha sido tomado literalmente del apartado B del Cuestionario del clima escolar y conducta conflictiva para estudiantes de ESO, Bachillerato y otros ciclos aplicado en Cantabria. De sus nueve ítems originales, en nuestro estudio hemos tomado ocho y hemos agregado dos ítems para adaptarlos a nuestro

planteamiento de estudio, los cuales son el producto del resultado de la consulta realizada a diversos profesores en las investigaciones que sirven de antecedentes en nuestra investigación. Los dos ítems ajenos al cuestionario del clima escolar y conducta conflictiva y que hemos agregado son los que refieren a la respuesta: “Para resolver conflictos y defender mis derechos”, y “Porque tenía problemas con mis padres”.

- En cuanto a la parte del instrumento destinado a medir las **relaciones con el centro educativo e intervención y participación de los padres ante los conflictos escolares** (letra M), hemos tomado como referencia el cuestionario de convivencia escolar y conductas de riesgo. De los 13 ítems originales, para nuestro estudio hemos seleccionado solo cinco de ellos por adaptarse más a nuestro objeto de estudio, para que sean puntuados cada uno en una escala del tipo Likert de cuatro opciones, de esta forma:

1	2	3	4
Nada	Algo	Bastantes	Muy

- Finalmente, el cuestionario deja libertad para que los adolescentes sugieran **estrategias y acciones para solucionar los conflictos con los padres** (letra N).

#### 5.7.4 Instrumento utilizado con los padres y madres (grupos de discusión)

La dinámica de trabajo de los grupos de discusión no permiten al investigador – moderador hacer las preguntas de una forma reglada, se debe ser flexible y adaptarlas según la información que deja la discusión abierta del grupo. Sin embargo, se elaboró una serie de preguntas abiertas como guía para generar la discusión grupal y estos expusieran abiertamente sus comentarios.

El instrumento está estructurado en tres partes (**anexo 5**), una primera donde se les expone lo referente a la investigación, su carácter académico, las pautas y normas de participación; una segunda parte donde se les reparte una ficha para anotar datos sociodemográficos (sexo, edad, situación laboral, profesión, tipo de centro de estudio del hijo) y posteriormente la tercera parte se enumeran once preguntas, que pretenden responder a las variables:

- Preocupación por la educación de los hijos (pregunta 1)
- Estilos parentales educativos, estrategias y acciones, estilos disciplinarios, comunicación, afectividad y empatía hacia los hijos (preguntas 2, 4, 5, 6 y 7)
- Pautas de control y normas disciplinarias, formas de establecerlas y aplicarlas, a cuáles conductas se dirigen (preguntas 3, 8 y 9)
- Conductas disruptivas o violentas en la escuela y pautas que usan los centros educativos para informar e intervenir (pregunta 10)
- Relaciones con el centro educativo (pregunta 11)

## 5.8 Variables consideradas en la investigación

La investigación se propuso recabar información de cuatro grupos de participantes diferentes en cuanto a: edad, nivel educativo, profesión, distribución territorial y del tipo de centro educativo, sobre cinco variables dependientes, como suele llamárseles en la metodología de la investigación, es decir, el factor que es observado y medido. Estas variables son:

1. **Estilos educativos familiares:** mide la forma regular de actuar, de comunicarse, afectividad, actitudes, decisiones y estrategias que emplean los padres en la forma de educar a los hijos.
2. **Conductas disruptivas o violentas en el adolescente:** con esta variable medimos todas aquellas conductas que perturban el trabajo de los demás y la paz dentro del aula; algunas de esas conductas suelen no ser lesivas, y en casos de conductas agresivas, suelen ser dañinas para los demás.
3. **Formas de control de pautas y normas disciplinarias:** esta variable se relaciona con las formas de ejercer control y comunicar instrucciones para seguir un determinado código de conducta.
4. **Pautas para intervenir las conductas disruptivas o violentas:** variable que describe los mecanismos de actuación que mayormente se utilizan para afrontar esas conductas.

5. **Relación familia – centro de estudio:** esta variable pretende demostrar lo que las teorías han reflejado en cuanto a la participación de los padres ante diversas situaciones que puedan presentarse en el lugar de estudio.

A continuación en la Tabla 10, presentamos la estructuración de los instrumentos según las variables dependientes de la investigación.

*Tabla 10: Estructura de los instrumentos de recolección de información según la variable dependiente*

Variable Dependiente	Variables independientes	Grupos	Pregunta o sección según el instrumento
<b>Estilos Educativos Familiares (E.E.F)</b>	Tipos de E.E.F	Expertos	Pregunta 1
	Diferencias de E.E.F		
	Descripción de la familia	Alumnos	Sección E
	Descripción de padres y madres		Sección F
	Comunicación familiar		Sección G
	Formas de relación		Sección I
	Estrategias y acciones	Padres	Pregunta 2
	Decisiones		Pregunta 4
	Comunicación		Pregunta 5
	Afectividad y empatía		Preguntas 6 y 7
<b>Control de pautas y normas disciplinarias</b>	Ejercidas por los padres Según sexo del hijo	Expertos	Pregunta 2
	Ejercidas por el profesor	Profesores	Pregunta 3
	Motivos que discuten los padres	Alumnos	Sección J
	Formas de establecerlas y aplicarlas	Padres	Preguntas 3 y 9
	Cuáles conductas específicamente		Pregunta 8



**Continuación Tabla 10: Estructura de los instrumentos de recolección de información según la variable dependiente**

Variable Dependiente	Variables independientes	Grupos	Pregunta o sección según el instrumento
<b>Conductas disruptivas o violentas</b>	Enumeración de las conductas	Expertos	Pregunta 3
	Causas de las conductas		Pregunta 4
		Profesores	Pregunta 1 Pregunta 2
		Padres	Pregunta 8
<b>Relación Familia – Centro Educativo</b>		Alumnos	Sección K Sección L
	Intervención y participación de los padres ante conflictos escolares	Profesores	Pregunta 4
		Alumnos	Sección M
	Preocupación por la educación de los hijos	Padres	Pregunta 1
	Relaciones con el centro de estudio		Pregunta 11

**Fuente:** Elaboración propia.

## 5.9 Técnicas y plan de análisis de los datos

En este punto se expone el conjunto de métodos y técnicas que se correspondan según el instrumento utilizado para recolectar la información. Así, el plan de análisis derivará de los resultados cualitativos, o de aquellos para los análisis cuantitativos, éstos últimos se realizarán por medio del Statistical Program for Social Sciences (SPSS, versión 15.0) y para ajustar el modelo de análisis factorial ha sido usado el programa FACTOR 9.3.1.

Los análisis y técnicas empleadas han sido las siguientes:

- Para analizar los resultados de los **expertos y de los profesores** bajo el método Delphi, se expone el consenso sobre el análisis del discurso de la respuesta.
  - Para el análisis de las respuestas por **alumnos participantes**, se realiza el análisis de medición y validez a la encuesta y sus variables. Así, en primer lugar, se analiza la dimensionalidad de las variables que integran la encuesta, es decir, el análisis de reducción de datos o análisis factorial, utilizando para el ajuste del modelo, la rotación Oblimin o Promax con Kaiser. La matriz de correlaciones se obtiene examinando la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad Barlett. A los factores resultantes se le hace el análisis de consistencia interna observando el estadístico Alpha de Cronbach.
- ⇒ Es importante mencionar que al hacer el análisis factorial, los ítems se agrupan dando lugar a nuevos factores, lo que permite valorar la conducta de los adolescentes y los estilos educativos familiares en dimensiones.

Para determinar la relación de los nuevos factores creados su fuerza y dirección, con las variables dependientes en el estudio se hacen correlaciones, se analiza el Coeficiente de Pearson y los contrastes de rango por medio de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Para ver la distribución y la relación de dependencia o independencia entre las

variables. Se hacen tablas de contingencia, observando en ellas el Chi Cuadrado, la V de Cramer, los análisis de los residuos corregidos y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Para eliminar las variables menos representativas y comprender el comportamiento de un grupo de variables. Se hacen análisis descriptivos de la Media y Desviación Típica de las variables y sus correlaciones. Posteriormente, para ubicar las variables predictoras y las relaciones causales entre variables independientes y las variables dependientes, se hace el análisis del modelo de regresión lineal múltiple con modelo de ajuste de método de selección forzada, o jerárquico. Y para identificar las variables independientes importantes, ver su interacción o como afectan en las respuestas, se hace el análisis de varianza ANOVA, observando los resultados de la media, la desviación típica, los grados de libertad y el nivel de significación de la variable.

- El tipo de estrategia metodológica para el grupo de discusión con los **padres**, consiste en el análisis del discurso, intentando identificar datos que se repiten y son comunes en varios participantes (Vílchez, 2000).

El proceso de análisis será sistemático, comenzando desde el primer contacto con los participantes, observando reacciones, lenguajes no verbales, las frases o palabras descriptivas más relevantes usadas por los participantes, el grado de participación, el tono de las intervenciones, los temas o subtemas recurrentes consensuados. Luego, corresponde

la transcripción de las grabaciones, lectura de los resúmenes y notas redactadas y, finalmente de la lectura de las transcripciones se tomarán en cuenta las palabras, el contexto en el que dicen las palabras, a qué responden, la consistencia de las respuestas, los datos a lo largo del discurso, la precisión, o imprecisión de las respuestas.

- Otra de las técnicas a utilizar para el análisis de los datos consistió en la triangulación de información, que es la combinación de los datos cuantitativos así como los cualitativos, sobre los temas que ellos coinciden y a partir de ahí, realizar análisis comparado de las respuestas emitidas por expertos, profesores, padres para comparar la opinión de los alumnos con el objeto de intervenir sobre el fenómeno que se investiga.

### **5.10 Resumen del capítulo**

El contenido de la información presente en este capítulo que se refiere a la metodología utilizada para intentar dar respuesta a los objetivos de estudio, brevemente se resume así:

**Tabla 11: Resumen del contenido del capítulo**

	Descripción de la metodología y métodos
<b>Ámbito de aplicación</b>	9 Distritos y 1 Municipio de la Comunidad de Madrid
<b>Centros educativos</b>	Públicos, privados y concertados de la ESO
<b>Participantes</b>	15 expertos 15 profesores 35 padres y madres 842 alumnos
<b>Objetivo general</b>	Señalar la relación entre estilos educativos familiares y las conductas disruptivas de los adolescentes en el aula
<b>Metodología</b>	Mixta: Cualitativa y cuantitativa
<b>Técnica de investigación</b>	Cualitativa: Encuesta para alumnos. Cualitativa: Panel Delphi para expertos y profesores. Grupo de discusión con los padres
<b>Período de aplicación de instrumentos</b>	Delphi Expertos: Julio 2013 – Marzo 2014 Profesores: Enero - Junio 2014 Encuesta: Diciembre 2013 – Junio 2014 Padres: Enero – Junio 2014
<b>Variables de investigación</b>	Estilos educativos familiares (EFF) Pautas y normas disciplinarias Conductas disruptivas y violentas Pautas para intervenir las conductas disruptivas y violentas Relación familia-centro educativo
<b>Técnicas y plan de análisis de los resultados</b>	<b>Cuantitativa:</b> análisis factorial, correlaciones, pruebas no paramétricas, tablas de contingencia, análisis de residuos, modelo de regresión lineal múltiple, análisis de varianza ANOVA <b>Cualitativa:</b> análisis de contenido y grupo de discusión

## **CAPÍTULO VI**

### **RESULTADOS**

#### 6.1 Introducción

#### 6.2 Resultados cuantitativos

##### 6.2.1 Análisis psicométrico del instrumento

##### 6.2.2 Técnicas de correlación

##### 6.2.3 Pruebas no paramétricas para el análisis de diferencias entre los grupos

##### 6.2.4 Análisis de regresión lineal

##### 6.2.5 Análisis de Varianza (ANOVA)

#### 6.3 Resumen de los resultados cuantitativos

#### 6.4 Resultados cualitativos

#### 6.5 Análisis y discusión de los resultados

#### 6.6 Resumen del capítulo

## **CAPÍTULO VI**

### **RESULTADOS**

#### **6.1 Introducción**

En el presente capítulo presentaremos una serie de datos que responden sistemáticamente a las hipótesis y objetivos propuestos en la investigación. Los resultados obtenidos de la aplicación de los métodos mixtos, nos permiten comprobar, o añadir nuevos conocimientos al tema de investigación, o confirmar los ya existentes.

El capítulo se encuentra dividido en seis partes que presentan los resultados acordes al instrumento metodológico utilizado, el cotejo de las respuestas de los participantes de la investigación y la comparación con estudios precedentes. Los resultados cuantitativos basados en los análisis psicométricos de la encuesta aplicada a los adolescentes con su dimensionalidad, fiabilidad y validez; las técnicas de correlación para medir la fuerza de asociación entre las variables, las pruebas no paramétricas para ver las diferencias entre los grupos, los análisis de regresión lineal y los análisis de varianza.

Entre otros resultados cuantitativos se señala la percepción de los adolescentes sobre ciertos temas, como estilos educativos familiares, normas y pautas disciplinarias, temas que generan discusiones en el hogar, la comunicación en casa, las estrategias y acciones para intervenir los conflictos familiares, las conductas disruptivas o violentas en el aula y la participación de los padres con el centro de estudio.

También, se presentan los resultados cualitativos por medio del análisis de contenido y discurso de los resultados del panel delphi y los grupos de discusión.

Se presentan los análisis de resultados comparando coincidencias y diferencias entre: participantes, objetivos, hipótesis y marco teórico de la investigación. Finalmente, de manera muy puntual mostramos los aportes más relevantes de los resultados y sus análisis.

## **6.2 Resultados cuantitativos**

### **6.2.1 Análisis psicométrico del instrumento**

La precisión de los datos derivados de la encuesta es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo procedimiento de información. Ello requiere del estudio de la fiabilidad y validez del instrumento, con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el estudio.

El objetivo de este apartado consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento, la medida a emplear y su adecuación al objeto de la medición. Para comprobar la validez y fiabilidad de nuestro instrumento haremos un estudio factorial y el análisis de la consistencia interna (alpha de Cronbach).



## **A) Dimensionalidad de la encuesta**

La finalidad es reducir un número de variables de manera que sean representativas, es decir, que las variables entre las que existe una relación, se agrupen, o saturen para formar un factor.

El procedimiento para reducir los datos del instrumento fue el análisis factorial, por medio del ajuste del modelo de análisis factorial, examinando la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO = >0,70$ ) y la prueba de esfericidad de Barlett. Los resultados obtenidos sugieren si los datos están suficientemente interrelacionados y si el análisis factorial es pertinente.

La validez factorial se hizo mediante el análisis factorial con método de extracción de factores de ejes principales y empleando rotación oblicua Oblimin con Kaiser, dada la premisa de que estos factores deben estar correlacionados.

A continuación presentamos los análisis factoriales realizados sobre la variable dependiente de la encuesta:

- **Estilos educativos familiares:** en la encuesta se pregunta a los alumnos sobre temas específicos como el sistema familiar, descripción de ambos padres, tipos de comunicación y formas de control de pauta y norma disciplinaria de los padres.

**a) Sistema familiar:** son nueve los ítems que integran este apartado del instrumento (letra E de la encuesta) del cual se han extraído dos factores por medio del método de rotación de Oblimin con Kaiser ( $KMO = 0,77$ ), y Test de esfericidad de Barlett significativo ( $<0.05$ )  $p=0,00$ .

En la Tabla 12 se presenta la matriz factorial rotada, permitiendo identificar los ítems que pertenecen a cada uno de los factores. Apreciamos que desaparecen dos ítems el 7 y 8 (“generalmente la última palabra en la mayoría de las decisiones la tiene mi padre” y “generalmente la última palabra en la mayoría de las decisiones la tiene mi madre”), eliminados debido a que no saturan claramente ninguno de los dos factores.

**Tabla 12:** *Matriz factorial rotada para la evaluación del sistema familiar*

	Factor	
	1	2
Nos sentimos muy unidos entre nosotros	,68	-,01
Nos relacionamos con familia cercana	,55	,05
En la familia las normas o reglas se mantienen	,53	-,08
Generalmente las decisiones las tienen ambos en conjunto	,48	-,03
Al establecer normas de disciplina se toma en cuenta tu opinión	,13	,86
Cuando surge un problema se tiene en cuenta tu opinión	-,18	,49
Los premios y castigos están pactados entre padres e hijos	-,13	,36

Resultando las dimensiones:

**Factor 01: vinculación emocional:** entendida como el afecto y la comunicación que existe dentro del sistema familiar. Se integra con cuatro ítems: nos sentimos muy unidos entre nosotros, nos relacionamos con familia cercana, en la familia las normas o reglas se mantienen y generalmente las decisiones las tienen ambos padres y en conjunto.

**Factor 02: flexibilidad familiar:** mide el control y exigencia de los padres hacia los hijos. Conformado por tres ítems: al establecer normas de disciplina se toma en cuenta tu opinión, cuando surge un problema se tiene en cuenta tu opinión y los premios y castigos están pactados entre padres e hijos.

**b) Descripción de los padres:** integrado por ocho ítems que describen características para ambos padres (letra F), del cual se han extraído dos factores por medio del método de rotación de Oblimin con Kaiser. **Madre** (KMO= 0,79) y Test de esfericidad de Barlett significativo ( $<0.05$ )  $p=0,00$  y **Padre** (KMO= 0,79) y Test de esfericidad de Barlett significativo ( $<0.05$ )  $p=0,00$ .

En las Tablas 13 y 14 se presentan la matriz factorial rotada permitiendo identificar los ítems que pertenecen a cada uno de los factores de cada uno de los progenitores.

⇒ **Madre:**

*Tabla 13: Matriz factorial rotada para la descripción de la madre*

	Factor	
	1	2
Mi madre es comprensiva	,67	-,04
Mi madre es generosa	,59	-,01
Mi madre es cariñosa	,58	,00
Mi madre es egoísta	,53	-,04
Mi madre es justa	,52	,02
Mi madre es mandona	-,18	,68
Mi madre es severa	,10	,50
Mi madre es desconfiada	-,30	,32

**Factor 03: Madre democrática/afectiva:** entendido como la madre que establece normas claras, demanda implicación afectiva y autonomía progresiva en la relación con los hijos. Este factor queda compuesto por cinco ítems: mi madre es comprensiva, mi madre es generosa, mi madre es cariñosa, mi madre es egoísta y mi madre es justa.

**Factor 04: Madre autoritaria:** se entiende como aquella con escasa sensibilidad, muy controladora y poco comunicativa. Queda conformado por tres ítems: mi madre es mandona, mi madre es severa y mi madre es desconfiada.

⇒ **Padre:**

*Tabla 14: Matriz factorial rotada para la descripción del padre*

	Factor	
	1	2
Mi padre es generoso	,79	,18
Mi padre es comprensivo	,64	-,12
Mi padre es cariñoso	,60	-,06
Mi padre es justo	,60	,02
Mi padre es egoísta	,56	,00
Mi padre es desconfiado	-,29	,24
Mi padre es severo	,10	,70
Mi padre es mandón	-,18	,65

**Factor 05: Padre democrático/afectivo:** aquel que tiene implicación afectiva y acepta la autonomía progresiva en la relación con los hijos. El factor se integra con cinco ítems: mi padre es generoso, mi padre es comprensivo, mi padre es cariñoso, mi padre es justo y mi padre es egoísta.

**Factor 06: Padre autoritario:** es aquel con escasa sensibilidad, muy controlador y poco comunicativo. El factor queda compuesto por tres ítems: mi padre es desconfiado, mi padre es severo y mi padre es mandón.

**c) Comunicación familiar:** son ocho los ítems originales que integran la variable formas de comunicación (letra G), del cual se ha extraído un factor por medio del método de rotación de Oblimin con Kaiser. Sus datos son susceptibles para la realización de un análisis factorial dado que el KMO= 0,87 y Test de esfericidad de Barlett significativo ( $<0.05$ )  $p=0,00$ .

En la Tabla 15 se presenta la matriz factorial rotada, permitiendo identificar los ítems que pertenecen al factor. Desaparecen los ítems 6 y 7 (“cuando estoy enfadado con mis padres generalmente no les hablo” y “hay temas que prefiero no hablar con mis padres”), se han eliminado debido a que no saturan claramente ninguno de los dos factores.

**Tabla 15: Matriz factorial rotada para la comunicación familiar**

	Factor
	1
Estoy muy satisfecho/a con la comunicación que tengo con mis padres	,81
Mis padres intentan comprender mi punto de vista	,74
Puedo hablar sobre lo que pienso con mis padres sin sentirme mal o incómodo	,72
Cuando hablo mis padres me escuchan	,69
Cuando tengo problemas suelo contárselos a mis padres	,64
Me atrevo a pedirle a mis padres lo que deseo o quiero	,51

**Factor 07: Buena comunicación:** se entiende como la comunicación afectiva, bidireccional y abierta entre sus integrantes. Constituido el factor por seis ítems: estoy muy satisfecho/a con la comunicación que tengo con mis padres, mis padres intentan comprender mi punto de vista, puedo hablar sobre lo que pienso con mis padres sin sentirme mal o incómodo/a, cuando hablo mis padres me escuchan, cuando tengo problemas suelo contárselos a mis padres y me atrevo a pedirle a mis padres lo que deseo o quiero.

- **Formas de control de pautas y normas disciplinarias:** diez son los ítems que pretenden medir las formas de control de los padres hacia los hijos (letra I). Se han extraído dos factores para cada progenitor por medio del método de rotación de Oblimin con Kaiser. Sus datos son susceptibles para la realización de un análisis factorial dado que para la **Madre** (KMO= 0,83) y Test de esfericidad de Barlett significativo ( $<0.05$ )  $p=0,00$ ; y para el **Padre** (KMO= 0,85) y Test de esfericidad de Barlett significativo ( $<0.05$ )  $p=0,00$ .

En las Tablas 16 y 17 se presentan la matriz factorial rotada permitiendo identificar los ítems que pertenecen a cada uno de los factores.

⇒ **Madre:**

**Tabla 16: Matriz factorial rotada para las formas de control de la madre**

	Factor	
	1	2
Tengo que hacer exactamente lo que mi madre quiere	,66	-,03
Mi madre impone reglas muy estrictas	,59	,12
Mi madre me trata mal	,59	-,14
Mi madre toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar yo solo/a	,54	,02
Mi madre crítica todo lo que hago	,49	-,25
Mi madre es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa o siente de mí	,25	-,00
Mi madre me ayuda a que experimente las cosas por sí mismo/a	,06	,65
Mi madre me ayuda a decidir por mí mismo/a	,01	,56
Mi madre demuestra orgullo antes las acciones que ejecuto	-,06	,53
Mi madre me demuestra que me quiere	-,29	,42

**Factor 08: Control madre con estilo autoritario:** entendido como la forma de ejercer el control de forma rígida, con sentido de disciplina y deber y con escasa sensibilidad. El factor se compone de seis ítems: tengo que hacer exactamente lo que mi madre quiere, mi madre impone reglas muy estrictas, mi madre me trata mal, mi madre toma las decisiones por mí incluso las que quiero tomar yo solo/a, mi madre critica todo lo que hago y mi madre es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa o siente de mí.

**Factor 09: Control madre con estilo democrática/afectiva:** se entiende como aquella forma de control comunicativa, abierta y razonada. El factor se compone de cuatro ítems: mi madre me ayuda a que experimente las cosas por sí mismo/a, mi madre me ayuda a decidir por mí mismo/a, mi madre demuestra orgullo antes las acciones que ejecuto y mi madre demuestra que me quiere.



⇒ **Padre:**

**Tabla 17: Matriz factorial rotada para las formas de control del padre**

	Factor	
	1	2
Tengo que hacer exactamente lo que mi padre quiere	,72	,07
Mi padre impone reglas muy estricta	,66	,09
Mi padre me trata mal	,64	-,08
Mi padre toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar yo solo/a	,55	,02
Mi padre crítica todo lo que hago	,55	-,23
Mi padre es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa o siente de mí	,36	-,13
Mi padre me ayuda a que experimente las cosas por sí mismo/a	,04	,66
Mi padre demuestra orgullo ante las acciones que ejecuto	-,00	,63
Mi padre me ayuda a decidir por mí mismo/a	,02	,62
Mi padre me demuestra que me quiere	-,19	,55

**Factor 10: Control padre con estilo autoritario:** entendido como la forma de ejercer el control de forma rígida, con sentido de disciplina y deber y con escasa sensibilidad. Se forma el factor con seis variables: tengo que hacer exactamente lo que mi padre quiere, mi padre impone reglas muy estricta, mi padre me trata mal, mi padre toma las decisiones por mí incluso las que quiero tomar yo solo/a, mi padre crítica todo lo que hago y mi padre es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa o siente de mí.

**Factor 11: Control padre con estilo democrático/afectivo:** se entiende como la forma de control comunicativa, abierta y razonada. A este factor pertenecen cuatro ítems: mi padre me ayuda a que experimente las cosas por sí mismo/a, mi padre demuestra orgullo ante las acciones que ejecuto, mi padre me ayuda a decidir por mí mismo/a y mi padre me demuestra que me quiere.

- **Conductas disruptivas y violentas**

**a) Conductas disruptivas y violentas:** en el instrumento se analiza a través de 15 ítems una serie de comportamientos disruptivos y violentos que ocurren dentro del aula (letra K). Se han extraído dos factores por medio del método de rotación de Promax con Kaiser. Sus datos son susceptibles para la realización de un análisis factorial dado que el KMO= 0,92 y Test de esfericidad de Barlett son significativo ( $<0.05$ )  $p=0,00$ .

En la Tabla 18 se presenta la matriz factorial rotada permitiendo identificar los ítems que pertenecen a los factores. Podemos apreciar que desaparece el ítem 6 (“he conversado mientras se está impartiendo la clase”) debido a que no satura claramente con ninguno de los dos factores.

**Tabla 18: Matriz factorial rotada para las conductas disruptivas y en el aula**

	Factor	
	1	2
Me he burlado de la apariencia física de algún compañero/a	,76	-,15
He dicho cosas malas de algún compañero/a	,71	-,04
Me he reído de algún compañero/a cuando se equivoca	,65	-,03
He aislado o ignorado a algún compañero/a	,57	-,03
He insultado u ofendido a algún compañero/a	,54	,24
He molestado en clase a algún compañero/a	,52	,22
He amenazado en clase a algún compañero/a	,33	,29
He contestado mal al profesor/a	-,02	,80
Me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a	-,03	,66
He llegado tarde sin justificación	,17	,66
He insultado u ofendido a algún profesor/a	,00	,60
He interrumpido al profesor/a durante la clase	,16	,59
He roto el mobiliario del aula	,13	,33
He pegado a un compañero/a	,24	,28

**Factor 12: Conductas violentas:** son aquellas acciones u omisiones tanto física como simbólica ejercidos hacia compañeros del aula. El factor quedó formado por siete ítems: me he burlado de la apariencia física de algún compañero/a, he dicho cosas malas de algún compañero/a, me he reído de algún compañero/a cuando se equivoca, he aislado o ignorado a algún compañero/a, he insultado u ofendido a algún compañero/a, he molestado en clase a algún compañero/a y he amenazado en clase a algún compañero/a.

**Factor 13: Conductas disruptivas:** son aquellas conductas inapropiadas o molestas del alumno dirigido a alterar el ritmo de la clase, o la convivencia escolar entorpeciendo el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta dimensión quedó integrada por siete ítems: he contestado mal al profesor/a, me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a, he llegado tarde sin justificación, he insultado u ofendido a algún profesor/a, he interrumpido al profesor/a durante la clase, he roto el mobiliario del aula y he pegado a un compañero/a.

**b) Motivos de las conductas disruptivas o violentas:** en el instrumento se consulta en diez ítems (letra L) para que el estudiante indique según su propia experiencia las causas más frecuentes que le han motivado para realizar las conductas disruptivas o violentas en el aula. El análisis factorial para esta variable en particular se hizo utilizando el programa FACTOR 9.3.1, del cual se han extraído dos factores por medio del método de rotación de Oblimin con Kaiser. Sus datos son aceptables para la realización de un análisis factorial dado que el  $KMO=0,52$  y Test de esfericidad de Barlett es significativo ( $<0.05$ )  $p=0,00$ .

En la Tabla 19 se presenta la matriz factorial rotada permitiendo identificar los ítems que pertenecen a los factores. Podemos apreciar que desaparecen los ítems: “estaba aburrido/a y quería divertirme”, “estaba nervioso/a”, “intentaba llamar la atención”, “para resolver conflictos y defender mis derechos” y “porque tenía problemas con mis padres”. Estos ítems se han eliminado debido a que no saturan claramente con ninguno de los dos factores.

**Tabla 19: Matriz factorial rotada para motivos de las conductas disruptivas o violentas**

	Factor	
	1	2
Para conseguir que los demás me teman	,99	,04
Me agrada demostrar que soy el/la más fuerte	,45	-, 13
Para conseguir admiración de los demás	,29	,01
Me agredieron previamente	,12	,87
Me insultaron previamente	,10	,65

**Factor 14: Causas externas - indirectas de las conductas:** son aquellas conductas observables dirigidas intencionalmente, con la expectativa de generar una reacción de apreciación en el otro. Este factor se forma con tres ítems: para conseguir que los demás me teman, me agrada de mostrar que soy el/la más fuerte y para conseguir admiración de los demás.

**Factor 15: Causas externas - directas de las conductas:** son aquellas conductas, o acciones notorias realizadas intencionalmente por un tercero hacia una persona particular con la finalidad de provocarle una reacción. Este factor quedó conformado por dos ítems: me agredieron previamente y me insultaron previamente.

- **Relación familia - centro de estudio:** se mide en el instrumento por medio de cinco ítems sobre la percepción de los alumnos en cuanto a la participación y conocimiento que tienen los padres sobre el centro de estudio (letra M). Del análisis factorial se ha extraído un factor por medio del método de rotación de Oblimin con Kaiser. (KMO= 0,76) y Test de esfericidad de Barlett es significativo ( $<0.05$ )  $p=0,00$ .

En la Tabla 20 se presenta la matriz factorial rotada permitiendo identificar los ítems que corresponden al factor.

**Tabla 20: Matriz factorial rotada para la relación padres - centro de estudio**

	Factor
	1
A mis padres le gusta venir a las reuniones que se convocan desde el colegio	,74
Mis padres vienen a todas las reuniones que convoca el tutor o tutora	,66
Mis padres conocen las reglas de disciplina del centro	,54
Mis padres están contentos con mi centro	,50
Cuando surge un conflicto, mis padres colaboran con el colegio para resolverlo	,49

**Factor 16: Satisfacción con el centro:** se entiende como el conocimiento y la participación de la familia respecto al lugar de estudio de los hijos. El factor se compone por cinco ítems: a mis padres le gusta venir a las reuniones que se convocan desde el colegio, mis padres vienen a todas las reuniones que convoca el tutor/a, mis padres conocen las reglas de disciplina del centro, mis padres están contentos con mi centro y cuando surge un conflicto mis padres colaboran con el colegio para resolverlo.

## B) Fiabilidad y validez de la encuesta

El análisis de fiabilidad sobre el conjunto de ítems finalmente seleccionados para la medición de los constructos, atiende a los valores entre 0 y 1 del coeficiente de consistencia interna Cronbach. Se utiliza como criterio de significación ( $>0.70$ ), cuanto mayor se aproxime a su valor máximo 1 mayor fiabilidad del factor. En la Tabla 21 se aprecia en resumen la fiabilidad de los factores.

**Tabla 21: Fiabilidad de los factores**

Factor	Alpha de Cronbach	Número de ítems
Factor 01: Vinculación emocional	0,66	04
Factor 02: Flexibilidad familiar	0,62	03
Factor 03: Madre democrática/afectiva	0,71	05
Factor 04: Madre autoritaria	0,54	03
Factor 05: Padre democrático/afectivo	0,78	05
Factor 06: Padre autoritario	0,59	03
Factor 07: Buena comunicación	0,84	06
Factor 08: Control madre estilo autoritario	0,70	06
Factor 09: Control madre estilo democrática/afectivo	0,60	04
Factor 10: Control padre estilo autoritario	0,76	06
Factor 11: Control padre estilo democrático/afectivo	0,72	04
Factor 12: Conductas violentas	0,82	07
Factor 13: Conductas disruptivas	0,78	07
Factores 14 Causas externas-indirectas de las conductas	0,20	03
Factor 15: Causas externas-directas de las conductas	0,40	02
Factor 16: Satisfacción con el centro	0,72	05

En general la consistencia interna del instrumento es aceptable, pues su media es de 0,75.

- Obtenidos los análisis psicométricos del instrumento, se procede a realizar las técnicas de correlación entre los factores creados, con la finalidad de evaluar la fuerza de asociación entre las variables criterios y los respectivos factores. Los resultados estadísticos a observar en la correlación son: el nivel de significación ( $p \leq 0.01$ ) que indicará si existe o no relación entre dos variables, el Coeficiente de Pearson (r) que puede oscilar entre -1 y +1, y el signo positivo o negativo de la correlación que indica su dirección.

## 6.2.2 Técnicas de correlación

- **Sistema familiar** (factores: vinculación emocional y flexibilidad familiar)

**Tabla 22: Correlaciones del factor dimensión del sistema familiar \* Conductas disruptivas y conductas violentas**

	Vinculación emocional	Flexibilidad familiar	Conductas disruptivas	Conductas violentas
Vinculación emocional	1	,44(**)	-,22(**)	-,19(**)
		,00	,00	,00
Flexibilidad familiar	,44(**)	1	-,01	-,03
	,00		,70	,36
Conductas disruptivas	-,22(**)	-,01	1	,63(**)
	,00	,70		
Conductas violentas	-,19(**)	-,03	,63(**)	,00
	,00	,36	,00	1

\*\* $p \leq 0.01$

El análisis de la correlación de Tabla 22, señala asociación estadísticamente significativa entre la vinculación emocional, las conductas disruptivas y las conductas violentas. Ambas conductas son negativas, lo que indica que puntuaciones altas en ellas suponen puntuaciones bajas en conductas disruptivas y conductas violentas.



- **Características de los padres:**

(factores: madre/padre democrático. Madre/padre autoritario)

**Tabla 23: Correlaciones del factor características de la madre\* Conductas disruptivas y conductas violentas**

	Madre democrática	Madre autoritaria	Conductas disruptivas	Conductas violentas
Madre democrática	1	-,34(**)	-,09(**)	-,10(**)
		,00	,00	,00
Madre autoritaria	-,34(**)	1	,14(**)	,16(**)
	,00		,00	,00
Conductas disruptivas	-,09(**)	,14(**)	1	,63(**)
	,00	,00		
Conductas violentas	-,10(**)	,16(**)	,63(**)	1
	,00	,00	,000	

\*\* $p \leq 0.01$

Los resultados de la Tabla 23 refieren que existe relación estadísticamente significativa entre la variable madre democrática, las conductas disruptivas y las conductas violentas, y entre madre autoritaria y ambas conductas. Existe baja relación al ser negativas en la participación de esas conductas y las madres democráticas, y tener una madre autoritaria favorece la manifestación de ambas conductas en el aula.

Respecto a la asociación entre las variables características del padre y las conductas disruptivas y violentas:

**Tabla 24: Correlaciones del factor características del padre\* Conductas disruptivas y conductas violentas**

	Padre democrático	Padre autoritario	Conductas disruptivas	Conductas violentas
Padre democrático	1	-,36(**)	-,20(**)	-,16(**)
		,00	,00	,00
Padre autoritario	-,36(**)	1	,14(**)	,14(**)
	,00		,00	,00
Conductas disruptivas	-,20(**)	,14(**)	1	,63(**)
	,00	,00		
Conductas violentas	-,16(**)	,14(**)	,63(**)	,00
	,00	,00	,000	1

**\*\* $p \leq 0.01$**

Se observa en la Tabla 24 que existe relación estadísticamente significativa entre tener un padre del tipo democrático/afectivo y el bajo desarrollo de conductas disruptivas y conductas violentas y tener un padre autoritario favorece la aparición de ambas conductas.

- **Comunicación: (factor: buena comunicación)**

**Tabla 25: Correlaciones del factor buena comunicación\* Conductas disruptivas y conductas violentas**

	Buena comunicación	Conductas disruptivas	Conductas violentas
Buena comunicación	1	-,15(**)	-,11(**)
		,00	,00
Conductas disruptivas	-,15(**)	1	,63(**)
	,00		
Conductas violentas	-,11(**)	,63(**)	,00
	,00	,00	1

**\*\* $p \leq 0.01$**

De la Tabla 25, distinguimos que existe relación estadísticamente significativa entre sus variables, es decir, que la buena comunicación familiar reduce la posibilidad de manifestación de conductas disruptivas y conductas violentas en el aula.

- **Formas de control de pautas y normas disciplinarias:**

(**factor:** control madre/padre autoritario. Control madre/padre democrático)

**Tabla 26: Correlaciones del factor control de pautas y normas disciplinarias de la madre \* Conductas disruptivas y conductas violentas**

	Control madre autoritaria	Control madre democrática	Conductas disruptivas	Conductas violentas
Control madre autoritaria	1	-,41(**)	,15(**) ,00	,20(**) ,00
Control madre democrática	-,41(**)	1	-,15(**) ,00	-,12(**) ,00
Conductas disruptivas	,15(**) ,00	-,15(**) ,00	1	,63(**)
Conductas violentas	,20(**) ,00	-,12(**) ,00	,63(**) ,00	,00 1

\*\* $p \leq 0.01$

En la Tabla 26 se aprecia que la relación de sus variables es estadísticamente significativa. Indicando que existe relación entre las variables madres con estilo de control tipo autoritario y las conductas disruptivas y las conductas violentas. Al ser positivas indican que la posibilidad de cometer las conductas es alta en esta relación. Y la variable madre de estilo de control democrático reduce la aparición de ambos comportamientos en el aula.

En referencia a la relación que pueda existir entre el estilo de control del padre y las conductas disruptivas y las conductas violentas, tenemos:

**Tabla 27: Correlaciones del factor control de pautas y normas disciplinarias del padre \* Conductas disruptivas y conductas violentas**

	Control padre autoritario	Control padre democrático	Conductas disruptivas	Conductas violentas
Control padre autoritario	1	-,41(**)	,17(**)	,18(**)
Control padre democrático	-,41(**)	1	-,17(**)	-,13(**)
Conductas disruptivas	,17(**)	-,17(**)	1	,63(**)
Conductas violentas	,18(**)	-,13(**)	,63(**)	1

\*\* $p \leq 0.01$

En la Tabla 27, se aprecia relación estadísticamente significativa entre las variables padre con estilo de control autoritario y las conductas disruptivas y las conductas violentas favoreciendo la aparición de dichas conductas, y padres con estilos de control tipo democrático reducen estas conductas en el aula.

• **Conductas disruptivas y conductas violentas:**

(factores: causas externas-indirectas. Causas externas-directas)

**Tabla 28: Correlación del factor causas externas-indirecta y causas externas-directas de la conducta \* Conductas disruptivas y conductas violentas**

	Causas externas indirectas	Causas externas directas	Conductas disruptivas	Conductas violentas
Causas externas indirectas	1	-,04	-,19(**)	-,19(**)
Causas externas directas	-,04	1	-,16(**)	-,21(**)
Conductas disruptivas	-,19(**)	-,16(**)	1	,63(**)
Conductas violentas	-,19(**)	-,21(**)	,63(**)	1

\*\* $p \leq 0.01$

En la Tabla 28 se observa relación estadísticamente significativa entre las variables: causas externas indirectas y causas externas directas de las conductas y las variables conductas disruptivas y las conductas violentas. Todas las variables son negativas lo que indica que puntuaciones altas en ellas, suponen puntuaciones bajas en conductas disruptivas y en conductas violentas.

• **Relación familia - centro de estudio: (factor: satisfacción con el centro)**

**Tabla 29: Correlaciones del factor satisfacción con el centro \* Conductas disruptivas y conductas violentas**

	Satisfacción por el centro	Conductas disruptivas	Conductas violentas
Satisfacción por el centro	1	-,29(**)	-,20(**)
Conductas disruptivas	-,29(**)	1	,63(**)
Conductas violentas	-,20(**)	,63(**)	1

\*\* $p \leq 0,01$

El resultado de la Tabla 29 indica el grado de relación estadísticamente significativa entre las variables planteadas. Es decir, la satisfacción positiva de los padres con el centro educativo disminuye la posibilidad de cometer conductas disruptivas y conductas violentas en el aula.

Obtenidos los análisis de las medidas de correlación para evaluar la fuerza de asociación entre las variables y los factores, se procedió a realizar **pruebas no paramétricas** para establecer las diferencias entre los grupos de las dos muestras independientes, es decir, el

grupo de estudiantes participantes que responden sí y los que responden no a cada uno de los ítems de la encuesta. Para establecer las comparaciones se recurrió al contraste de rangos U de Mann-Whitney ( $<0.05$ ), cuyos valores convertidos a Z se presentan en tablas (**anexo 6 digitalizado**).

Como complemento de esta prueba no paramétrica, se realizaron **tablas de contingencia**, en ella podemos apreciar la relación que existe entre dos o más variables, por medio de los análisis estadísticos Chi Cuadrado, V de Cramer, y se completó con el análisis de residuos tipificados corregidos (residuos corregidos), que permiten interpretar los niveles de los factores que pueden ser los causantes de la asociación entre las variables. Se aceptan como estadísticamente significativos aquellos residuos ( $\geq 1.96$ ) con un nivel de significación de un 95%.

⇒ Las tablas de contingencia significativas y la descripción de los residuos corregidos se encuentran incluidas en los anexos digitalizados de la investigación (**anexo 7**).

### **6.2.3 Pruebas no paramétricas para el análisis de diferencias entre los grupos**

Estos resultados se presentan en cinco bloques. En todos observamos la media, desviación típica, los análisis no paramétricos U de Mann-Whitney ( $<0.05$ ) y la descripción de los residuos corregidos. Divididos de la siguiente manera:

• **BLOQUE 1: Conductas disruptivas y causas externas - indirectas de la conducta**

**a) Para conseguir que los demás me teman**

**Tabla 30: Relación conductas disruptivas \* Para conseguir que los demás me teman**

	Para conseguir que los demás me teman	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
He contestado mal al profesor/a	Si	14	2,21	1,12	0,02
	No	822	1,61	,80	
Me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a	Si	14	2,21	1,12	0,00
	No	825	1,50	,75	
He llegado tarde sin justificación	Si	14	2,50	1,28	0,02
	No	826	1,76	,95	
He insultado u ofendido a algún profesor/a	Si	14	1,86	,86	0,00
	No	826	1,30	,62	
He interrumpido al profesor/a durante la clase	Si	14	2,57	1,08	0,01
	No	826	1,90	,88	
He roto el mobiliario del aula	Si	14	1,29	,46	0,06
	No	826	1,15	,44	
He pegado a un compañero/a	Si	14	1,86	,77	0,01
	No	825	1,45	,66	

( $\bar{X}$ ) = media. (D.T) = desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

En Tabla 30, se aprecia diferencias entre las medias de los grupos participantes, lo que indica que ambos grupos son independientes. Se observa también, que a excepción de la variable he roto el mobiliario del aula, el resto de ítems tienen relación estadísticamente significativa con la variable para conseguir que los demás me teman.

La descripción del comportamiento de los grupos, sería:

⇒ He contestado mal al profesor/a: ( $X^2 = 13,754$ . V de Cramer= 0,00), los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada (3,4) en la categoría “muchas veces” he contestado mal al profesor/a y frecuencia (2,1) en la categoría “nunca”. Lo que indica que a mayor número de estudiantes que buscan que los demás les teman, mayor posibilidad de contestar mal al profesor/a y por el contrario a menor búsqueda del temor de los demás menor probabilidad de contestar mal al profesor.

⇒ Me levanto de mí puesto sin autorización: ( $X^2 = 16,307$ . V de Cramer= 0,00), los residuos indican mayor frecuencia de lo esperable por azar (3,6) en la categoría “muchas veces” me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a y con frecuencia (2,6) la categoría “nunca”. Esto señala que a mayor búsqueda del temor de los demás mayor posibilidad de levantarse del puesto sin autorización del profesor/a.

⇒ He llegado tarde sin justificación: ( $X^2 = 12,927$ . V de Cramer= 0,00), los residuos corregidos presentan mayor frecuencia de la esperada (2,7) en la categoría “muchas veces” he llegado tarde sin justificación y en la categoría “bastantes veces” (1,9). Esto indica que a mayor búsqueda del temor de los demás, mayor posibilidad de llegar tarde sin justificación.



⇒ He insultado u ofendido a algún profesor/a: ( $X^2= 13,182$ . V de Cramer= 0,00), sus residuos presenta mayor frecuencia de lo esperado por azar (3,5) en la categoría “nunca” he insultado u ofendido a algún profesor/a, y (3,0) en la categoría “algunas veces” lo que revela que a mayor número de estudiantes que no buscan el temor de los demás menor probabilidad de insultar u ofender a algún profesor/a y mayor probabilidad de sufrir esta conducta quienes si buscan el temor de los demás.

⇒ He interrumpido al profesor/a durante la clase: ( $X^2= 10,474$ . V de Cramer= 0,01), los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada (3,0) en la categoría “muchas veces” he interrumpido al profesor/a durante la clase, lo que supone que, a mayor búsqueda del temor de los otros, mayor probabilidad de interrumpir al profesor/a.

⇒ He pegado a un compañero/a: ( $X^2= 9,364$ . V de Cramer= 0,02), existe igual frecuencia de lo esperable por azar (2,6) tanto en la categoría “algunas veces” como en la categoría “nunca” he pegado a un compañero/a, lo que indica que causar temor es el fin y da por igual si se pega a un compañero/a o no.

⇒ La variable he roto el mobiliario del aula, no es significativa. Sin embargo, sus residuos presentan una frecuencia mayor a lo esperado (2,4) en la categoría “algunas veces”. Lo que supone que, a mayor búsqueda de temor de los demás, existe la probabilidad de romper el mobiliario del aula.

## b) Me gusta demostrar que soy el/la más fuerte

**Tabla 31: Relación conductas disruptivas \* Me gusta demostrar que soy el/la más fuerte**

	Me gusta demostrar que soy el/la más fuerte	N	$\bar{X}$	D.T	$p^*$
He contestado mal al profesor/a	Si	20	2,15	1,13	0,01
	No	816	1,61	,80	
Me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a	Si	20	1,95	,99	0,01
	No	819	1,50	,75	
He llegado tarde sin justificación	Si	20	2,05	,99	0,12
	No	820	1,76	,96	
He insultado u ofendido a algún profesor/a	Si	20	1,50	,68	0,09
	No	820	1,31	,62	
He interrumpido al profesor/a durante la clase	Si	20	2,40	,99	0,01
	No	820	1,90	,88	
He roto el mobiliario del aula	Si	20	1,55	,68	0,00
	No	820	1,14	,43	
He pegado a un compañero/a	Si	20	2,05	,99	0,00
	No	819	1,44	,65	

( $\bar{X}$ ) = media. (D.T) = desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

La Tabla 31 indica las diferencias entre las medias de los grupos participantes demostrando que ambos grupos son independientes. Se observa también, la relación estadísticamente significativa entre cinco variables con la variable criterio.

En cuanto a los residuos corregidos del comportamiento de los grupos con respecto a la variable independiente, tenemos:

- ⇒ He contestado mal al profesor/a: ( $X^2 = 15,117$ . V de Cramer= 0,00), los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada por azar (3,7) en la categoría “muchas veces” y frecuencia (1,9) en la categoría “nunca” he contestado mal al profesor/a. Esto supone que a mayor demostración de fuerza, mayor probabilidad de contestar mal al profesor/a y este comportamiento disminuye en el caso contrario.
- ⇒ Me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a: ( $X^2 = 7,198$ . V de Cramer= 0,06), los residuos indican mayor frecuencia de lo esperable por azar (2,0) en la categoría “nunca” me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a. Esto supone que existe menor probabilidad de esta conducta si no se demuestra que se es más fuerte.
- ⇒ He interrumpido al profesor/a durante la clase: ( $X^2 = 7,686$ . V de Cramer= 0,05), hay mayor frecuencia de la esperada (2,2) en la categoría “bastantes veces” he interrumpido al profesor/a durante la clase; lo que indica que hay mayor probabilidad de relación entre la interrupción de clase y demostrar que se es fuerte.
- ⇒ He roto el mobiliario: ( $X^2 = 25,205$ . V de Cramer= 0,00), se describe mayor frecuencia de la esperada por azar (3,8 y 3,1) en las categorías “bastantes veces y algunas veces” he roto el mobiliario del aula, lo que indica que romper el mobiliario, aumenta la probabilidad de relación con demostrar que se es más fuerte.

⇒ He pegado a un compañero/a: ( $X^2= 24,626$ . V de Cramer= 0,00), se da frecuencia mayor de la esperable por azar (4,1) en la categoría “bastantes veces”, (2,5) en la categoría “muchas veces” y (2,6) en la categoría “nunca” he pegado a un compañero/a. Lo que indica que pegar a un compañero/a aumenta la probabilidad de demostrar que se es más fuerte.

### c) Para conseguir admiración de los demás

**Tabla 32: Relación conductas disruptivas \* Para conseguir admiración de los demás**

	Para conseguir admiración de los demás	N	$\bar{X}$	D.T	$p^*$
He contestado mal al profesor/a	Si	26	1,77	,76	0,15
	No	810	1,61	,82	
Me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a	Si	25	1,84	1,02	0,10
	No	814	1,50	,75	
He llegado tarde sin justificación	Si	26	2,08	1,12	0,12
	No	814	1,76	,95	
He insultado u ofendido a algún profesor/a	Si	26	1,31	,47	0,55
	No	814	1,31	,63	
He interrumpido al profesor/a durante la clase	Si	26	2,42	,90	0,00
	No	814	1,89	,89	
He roto el mobiliario del aula	Si	26	1,35	,74	0,07
	No	814	1,14	,43	
He pegado a un compañero/a	Si	26	1,73	,87	0,06
	No	813	1,45	,65	

( $\bar{X}$ ) = media. (D.T) = desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

De la Tabla 32, se observa las diferencias entre las medias de los grupos participantes indicando que ambos grupos son independientes, también que la variable “he interrumpido al profesor/a durante la clase” ( $X^2=9,361$ . V de Cramer= 0,02) es la única estadísticamente significativa.

⇒ Los residuos corregidos señalan mayor frecuencia de lo esperado por azar (2,8) en la categoría “nunca”. Esto es que, mientras sea mayor el número de participantes que no buscan conseguir la admiración de los demás, menor será la probabilidad de interrumpir al profesor/a durante la clase.

Los residuos corregidos de algunas de las variables no significativas estadísticamente, indican:

⇒ He contestado mal al profesor/a: presenta mayor frecuencia de lo esperado (2,2) en la categoría “algunas veces”, esto significa que, a mayor número de estudiantes que si buscan la admiración de los demás, ocasionalmente contestarán mal al profesor.

⇒ Me levanto del puesto sin autorización del profesor/a: hay mayor frecuencia de lo que se espera (3,1) en la categoría “bastantes veces”, lo que indica que aquellos que más se levantan lo hacen para ganar la admiración de los demás.

⇒ He llegado tarde sin justificación (2,0); he roto el mobiliario del aula (1,9) y he pegado a un compañero/a (2,0) muestran mayor frecuencia de lo esperable por azar en la categoría “muchas veces”. Lo que indica que a mayor búsqueda de admiración por parte de los demás mayor la posibilidad de llegar tarde sin justificación, romper el mobiliario del aula y pegar a un compañero/a.

## ⇒ Conductas disruptivas y causas externas - directas de la conducta

### a) Me agredieron previamente

**Tabla 33: Relación conductas disruptivas \* Me agredieron previamente**

	Me agredieron previamente	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
He contestado mal al profesor/a	Si	151	1,75	,88	0,03
	No	685	1,59	,80	
Me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a	Si	152	1,59	,84	0,25
	No	687	1,49	,74	
He llegado tarde sin justificación	Si	152	1,92	1,03	0,04
	No	688	1,73	,94	
He insultado u ofendido a algún profesor/a	Si	152	1,41	,74	0,09
	No	688	1,29	,59	
He interrumpido al profesor/a durante la clase	Si	152	2,04	,96	0,07
	No	688	1,88	,87	
He roto el mobiliario del aula	Si	152	1,23	,55	0,01
	No	688	1,13	,42	
He pegado a un compañero/a	Si	152	1,80	,80	0,00
	No	687	1,38	,60	

( $\bar{X}$ ) = media. (D.T) = desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

La Tabla 33 señala las diferencias entre las medias de los grupos participantes mostrando que ambos grupos son independientes. Además, se aprecia la relación estadísticamente significativa entre cuatro variables con la agresión previa.

Los residuos corregidos señalan:

⇒ He contestado mal al profesor/a: ( $X^2 = 5,147$ . V de Cramer= 0,07), se da mayor frecuencia de lo esperado por el azar (2,1) en la categoría “nunca”, esto indica que a mayor número de personas que no han sido agredidas previamente menor probabilidad de contestar mal al profesor.

⇒ He llegado tarde sin justificación: ( $X^2 = 4,774$ . V de Cramer= 0,18), no presentó ningún comportamiento dentro de los residuos que fueren  $\geq 1,96$ .

⇒ He roto el mobiliario del aula: ( $X^2 = 5,924$ . V de Cramer= 0,11), indica mayor frecuencia de lo esperado (2,3) en la categoría “nunca”, lo que supone que personas no agredidas previamente disminuye la posibilidad de romper el mobiliario del aula.

⇒ He pegado a un compañero/a: ( $X^2 = 52,396$ . V de Cramer= 0,00) indica mayor frecuencia de lo esperado en las categorías “nunca” (6,6); “algunas veces” (4,5); “bastantes veces” (3,8) y “muchas veces” (2,9). Lo que indica que a mayor agresión previa, será mayor la posibilidad de pegar a un compañero/a.

## b) Me insultaron previamente

**Tabla 34: Relación conductas disruptivas \* Me insultaron previamente**

	Me insultaron previamente	N	$\bar{X}$	D.T	$p^*$
He contestado mal al profesor/a	Si	445	1,66	,83	0,05
	No	389	1,57	,79	
Me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a	Si	447	1,53	,77	0,52
	No	390	1,49	,75	
He llegado tarde sin justificación	Si	447	1,83	1,01	0,13
	No	391	1,70	,90	
He insultado u ofendido a algún profesor/a	Si	447	1,36	,65	0,01
	No	391	1,26	,59	
He interrumpido al profesor/a durante la clase	Si	447	1,98	,88	0,00
	No	391	1,83	,90	
He roto el mobiliario del aula	Si	447	1,15	,42	0,94
	No	391	1,16	,48	
He pegado a un compañero/a	Si	446	1,57	,71	0,00
	No	391	1,32	,58	

( $\bar{X}$ ) = media. (D.T) = desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

En la Tabla 34 se observa diferencias entre las medias de los grupos participantes mostrando que ambos grupos son independientes, y que tres variables se destacan por su relación estadísticamente significativa con haber sido insultado previamente.

⇒ He insultado u ofendido a algún profesor/a: ( $X^2 = 6,480$ . V de Cramer = 0,09), los residuos corregidos indican resultados superiores a los esperados (2,5) en la categoría “nunca” y (2,3) en la categoría “algunas veces”. Lo que señala que a medida que no han sido insultados previamente, menor posibilidad de insultar u ofender a algún profesor/a.



⇒ He interrumpido al profesor/a durante la clase: ( $X^2= 13,535$ . V de Cramer= 0,00), se da mayor frecuencia de lo esperable por azar (3,5) en la categoría “nunca” y (3,1) en la categoría “algunas veces”, estos nos dice que, a medida que los estudiantes no han sido insultados previamente, no interrumpirán a los profesores durante la clase.

⇒ He pegado a un compañero/a: ( $X^2= 42,409$ . V de Cramer= 0,00), presenta frecuencia mayor a la esperada (6,3) en la categoría “nunca” he pegado a un compañero/a y mayor frecuencia de lo esperado en las categorías “algunas veces” (5,8) y “muchas veces” (2,1). Lo que indica que a mayor número de estudiantes que si han sido insultados previamente, aumenta la probabilidad de pegar a un compañero/a.

La siguiente variable no tiene relación estadística significativa, sin embargo sus residuos corregidos muestran el comportamiento de los dos grupos respecto a:

⇒ He llegado tarde sin justificación: con mayor frecuencia de lo esperado (2,5) en la categoría “muchas veces”, lo que indica que sufrir insultos previos aumenta la probabilidad de llegar tarde a clases.

• **BLOQUE 2: Conductas violentas y causas externas indirectas de las conductas**

**a) Para conseguir que los demás me teman**

**Tabla 35: Relación conductas violentas \* Para conseguir que los demás me teman**

	Para conseguir que los demás me teman	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Me he burlado de la apariencia física de algún compañero/a	Si	14	1,86	1,02	0,09
	No	823	1,47	,71	
He dicho cosas malas de algún compañero/a	Si	13	2,31	1,03	0,13
	No	823	1,91	,80	
Me he reído de algún compañero/a cuando se equivoca	Si	14	2,71	,82	0,00
	No	822	2,00	,86	
He aislado o ignorado a algún compañero/a	Si	14	1,86	,94	0,06
	No	821	1,46	,70	
He insultado u ofendido a algún compañero/a	Si	14	2,43	,85	0,00
	No	823	1,86	,76	
He molestado en clase a algún compañero/a	Si	14	2,50	1,01	0,01
	No	819	1,90	,81	
He amenazado en clase a algún compañero/a	Si	14	2,14	1,09	0,00
	No	824	1,26	,61	

( $\bar{X}$ ) = media. (D.T) = desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

De la Tabla 35 se aprecia diferencias entre las medias de los grupos participantes mostrando que ambos grupos son independientes, y son cuatro las variables que presentan relación estadísticamente significativa.

Los residuos corregidos de estas variables indican:

- ⇒ Me he reído de algún compañero/a cuando se equivoca: ( $X^2=9,533$ . V de Cramer= 0,02), existe mayor frecuencia de la esperada (2,5) en la categoría “nunca” y frecuencia (2,1) en la categoría “muchas veces”. Esto significa que, quienes no buscan que los demás les teman reducen la posibilidad de reírse del compañero/a cuando se equivoca.
- ⇒ He insultado u ofendido a algún compañero/a: ( $X^2=13,353$ . V de Cramer= 0,00), se da mayor frecuencia de lo esperable por azar (3,5) en la categoría “bastantes veces”, indicando que quienes consiguen el temor de los demás aumentan la posibilidad de insultar u ofender a algún compañero/a.
- ⇒ He molestado en clase a algún compañero/a: ( $X^2=8,727$ . V de Cramer= 0,03), existe mayor frecuencia de la esperada (2,6) en la categoría “muchas veces”, esto supone que, a mayor búsqueda del temor de los demás, mayor probabilidad de molestar en clase a algún compañero/a.
- ⇒ He amenazado en clase a algún compañero/a: ( $X^2=26,734$ . V de Cramer= 0,00) se da mayor frecuencia de la esperada (4,4) en la categoría “nunca” y frecuencia (3,2) en la categoría “bastantes veces” y frecuencia (3,3) en la categoría “muchas veces”. Esto indica que, a mayor consecución del temor de los demás, mayor posibilidad de amenazar en clase a algún compañero/a.

⇒ Y la variable “Me he burlado de la apariencia física de algún compañero/a” no tiene relación significativa. Sin embargo, sus residuos indican que, existe mayor frecuencia de la esperada (2,8) en la categoría “muchas veces”. Esto supone que existe relación entre burlarse de la apariencia física y la búsqueda del temor de los demás.

## b) Me gusta demostrar que soy el/la más fuerte

**Tabla 36: Relación conductas violentas \* Me gusta demostrar que soy el/la más fuerte**

	Me gusta demostrar que soy el/la más fuerte	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Me he burlado de la apariencia física de algún compañero/a	Si	19	1,68	,82	0,15
	No	818	1,47	,71	
He dicho cosas malas de algún compañero/a	Si	20	2,20	1,00	0,16
	No	816	1,91	,80	
Me he reído de algún compañero/a cuando se equivoca	Si	19	2,32	,94	0,11
	No	817	2,00	,87	
He aislado o ignorado a algún compañero/a	Si	20	2,25	,91	0,00
	No	815	1,45	,69	
He insultado u ofendido a algún compañero/a	Si	20	2,05	,75	0,20
	No	817	1,87	,76	
He molestado en clase a algún compañero/a	Si	20	2,00	,97	0,79
	No	813	1,91	,81	
He amenazado en clase a algún compañero/a	Si	20	1,55	,75	0,01
	No	818	1,27	,63	

( $\bar{X}$ ) = media. (D.T) = desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

En la Tabla 36 se observa diferencias entre las medias de los dos grupos haciéndolos independientes. Se aprecia también la relación significativa de dos variables con la variable criterio.

Los residuos corregidos indican:

⇒ He aislado o ignorado a algún compañero/a: ( $X^2=27,631$ . V de Cramer= 0,00); los residuos corregidos señalan mayor frecuencia de la esperada (4,1) en la categoría “nunca”, frecuencia (4,0) en la categoría “bastantes veces” y frecuencia (2,2) en la categoría “muchas veces”, lo que supone que demostrar que se es más fuerte aumenta la probabilidad de aislar o ignorar a algún compañero/a.

⇒ He amenazado en clase a algún compañero/a: ( $X^2=9,469$ . V de Cramer= 0,02), presenta en sus residuos mayor frecuencia de la esperada (2,4) en la categoría “nunca” y frecuencia (2,4) en la categoría “bastantes veces”, lo que indica que amenazar en clase a algún compañero/a se puede dar por igual, tanto si se desea demostrar que se es más fuerte como si no.

### c) Para conseguir admiración de los demás

**Tabla 37: Relación conductas violentas \* Para conseguir admiración de los demás**

	Para conseguir admiración de los demás	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Me he burlado de la apariencia física de algún compañero/a	Si	26	1,81	,93	0,03
	No	811	1,46	,70	
He dicho cosas malas de algún compañero/a	Si	26	2,42	,90	0,00
	No	810	1,90	,80	
Me he reído de algún compañero/a cuando se equivoca	Si	26	2,62	,89	0,00
	No	810	1,99	,86	
He aislado o ignorado a algún compañero/a	Si	25	2,04	,93	0,00
	No	810	1,45	,69	
He insultado u ofendido a algún compañero/a	Si	26	2,50	,86	0,00
	No	811	1,85	,75	
He molestado en clase a algún compañero/a	Si	26	2,38	1,06	0,01
	No	807	1,90	,80	
He amenazado en clase a algún compañero/a	Si	26	1,62	,85	0,00
	No	812	1,26	,62	

( $\bar{X}$ )= media. (D.T)= desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

La Tabla 37 señala que las medias que componen los grupos son diferentes, lo que se corresponde con la independencia de los grupos. También indica la relación estadísticamente significativa entre todas las variables y la variable criterio.

Por su parte los residuos corregidos indican:

- ⇒ Me he burlado de la apariencia física de algún compañero/a: ( $X^2=6,090$ . V de Cramer= 0,10) los residuos indican que hay mayor frecuencia de la esperada (1,9) en la categoría “nunca”, esto supone que, a menor búsqueda por conseguir admiración de los demás, menor la probabilidad de burlarse de la apariencia física de algún compañero/a.
- ⇒ He dicho cosas malas de algún compañero/a: ( $X^2=10,967$ . V de Cramer= 0,01) presenta mayor frecuencia de la esperada (2,4) en la categoría “muchas veces” y frecuencia (2,3) en la categoría “nunca”. Esto indica que a mayor probabilidad de conseguir admiración de los demás también será mayor la probabilidad de decir cosas malas de algún compañero/a, y menor probabilidad en caso contrario.
- ⇒ Me he reído de algún compañero/a cuando se equivoca: ( $X^2=17,689$ . V de Cramer= 0,00), se dan residuos con frecuencia mayor de los esperable por azar (3,6) en la categoría “bastantes veces” y frecuencia (2,1) en la categoría “nunca”. Lo que supone que a mayor consecución de la admiración de los demás mayor probabilidad de reírse de algún compañero/a cuando se equivoca.
- ⇒ He aislado o ignorado a algún compañero/a: ( $X^2=19,448$ . V de Cramer= 0,00) presenta mayor frecuencia de la esperada (3,7) en la categoría “nunca”, frecuencia (3,1) en la categoría “muchas veces” y frecuencia (2,6) en la categoría “algunas veces”. Esto indica que, mientras más se busque la admiración de los demás mayor posibilidad de aislar o ignorar a un compañero/a.

⇒ He insultado u ofendido a algún compañero/a: ( $X^2=23,621$ . V de Cramer= 0,00), existe mayor frecuencia de la esperada (4,1) en la categoría “bastantes veces”, frecuencia (2,1) en la categoría “muchas veces” y frecuencia (2,3) en la categoría “nunca”, esto supone que, a mayor admiración de los demás, mayor posibilidad de insultar u ofender a un compañero/a.

⇒ He molestado en clase a algún compañero/a: ( $X^2=12,927$ . V de Cramer= 0,00) se da mayor frecuencia de la esperada (3,1) en la categoría “muchas veces”, lo que indica que a mayor admiración de los demás, mayor posibilidad de molestar en clase a algún compañero/a.

⇒ He amenazado en clase a algún compañero/a: ( $X^2=23,992$ . V de Cramer= 0,00) existe mayor frecuencia de la esperada (4,8) en la categoría “bastantes veces” y frecuencia (2,6) en la categoría “nunca”, esto supone que existe relación entre causar mayor admiración de los demás y la probabilidad de amenazar en clase a algún compañero/a.



## ⇒ Conductas violentas y causas externas directas de las conductas

### a) Me agredieron previamente

**Tabla 38: Relación conductas violentas \* Me agredieron previamente**

	Me agredieron previamente	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Me he burlado de la apariciencia física de algún compañero/a	Si	151	1,54	,78	0,28
	No	686	1,46	,70	
He dicho cosas malas de algún compañero/a	Si	152	2,11	,81	0,00
	No	684	1,87	,80	
Me he reído de algún compañero/a cuando se equivoca	Si	152	2,07	,92	0,48
	No	684	1,99	,86	
He aislado o ignorado a algún compañero/a	Si	151	1,58	,79	0,04
	No	684	1,44	,69	
He insultado u ofendido a algún compañero/a	Si	152	2,18	,78	0,00
	No	685	1,80	,74	
He molestado en clase a algún compañero/a	Si	151	2,12	,87	0,00
	No	682	1,87	,80	
He amenazado en clase a algún compañero/a	Si	151	1,44	,80	0,00
	No	687	1,24	,58	

( $\bar{X}$ )= media. (D.T)= desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney=  $\leq 0.05$ .

La Tabla 38 indica que existen diferencias entre las medias de los grupos señalando la independencia de ambos grupos. También se observa que cinco variables se relacionan estadísticamente con la variable criterio.

Los residuos corregidos de las variables significativas señalan:

⇒ He dicho cosas malas de algún compañero/a: ( $X^2=12,940$ . V de Cramer= 0,00) indican mayor frecuencia de lo esperable por el azar (3,4) en la categoría “nunca”, revelando que a menor agresión, menor posibilidad de decir cosas malas de algún compañero/a.

- ⇒ He aislado o ignorado a algún compañero/a: ( $X^2=6,289$ . V de Cramer= 0,09), presenta mayor frecuencia de la esperada (2,0) en la categoría “nunca”, esto indica que, a menor agresiones previas, menor posibilidad de aislar o ignorar a algún compañero/a.
- ⇒ He insultado u ofendido a algún compañero/a: ( $X^2=35,708$ . V de Cramer= 0,00) indica mayor frecuencia de la esperada (4,7) en la categoría “bastantes veces” y frecuencia (4,5) en la categoría “nunca”. Esto supone que, a mayor agresión previa, mayor probabilidad de insultar u ofender a algún compañero.
- ⇒ He molestado en clase a algún compañero/a: ( $X^2=13,074$ . V de Cramer= 0,00), indica mayor frecuencia de la esperada (3,0) en la categoría “nunca”, y (2,5) en la categoría “muchas veces”. Esto refiere que, a menor agresión previa, menor la posibilidad de molestar en clase a algún compañero/a.
- ⇒ He amenazado en clase a algún compañero/a: ( $X^2=14,766$ . V de Cramer= 0,00), los residuos muestran mayor frecuencia de la esperada (3,5) en la categoría “nunca”, frecuencia (2,4) en la categoría “algunas veces” y (2,5) en la categoría “muchas veces”, lo que indica que a mayor agresión previa, mayor posibilidad de amenazar en clase a algún compañero/a.

## b) Me insultaron previamente

**Tabla 39: Relación conductas violentas \* Me insultaron previamente**

	Me insultaron previamente	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Me he burlado de la apariciencia física de algún compañero/a	Si	445	1,53	,74	0,00
	No	390	1,41	,67	
He dicho cosas malas de algún compañero/a	Si	447	2,06	,78	0,00
	No	387	1,74	,79	
Me he reído de algún compañero/a cuando se equivoca	Si	446	2,07	,87	0,02
	No	388	1,94	,86	
He aislado o ignorado a algún compañero/a	Si	444	1,50	,71	0,13
	No	389	1,44	,70	
He insultado u ofendido a algún compañero/a	Si	445	2,07	,75	0,00
	No	390	1,65	,72	
He molestado en clase a algún compañero/a	Si	442	2,04	,83	0,00
	No	389	1,77	,77	
He amenazado en clase a algún compañero/a	Si	446	1,35	,71	0,00
	No	390	1,19	,53	

( $\bar{X}$ )= media. (D.T)= desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney=  $\leq 0,05$ .

En la Tabla 39, se observa que las medias que componen los dos grupos son diferentes, esto indica la independencia de ambos grupos. Y que a excepción de la variable he aislado o ignorado a algún compañero/a, las restantes tienen relación estadísticamente significativa con la variable criterio.

Los residuos corregidos, señalan:

⇒ Me he burlado de la apariencia física de algún compañero/a: ( $X^2=10,514$ . V de Cramer= 0,01), sus residuos indican que hay mayor frecuencia de la esperada (2,7) en la categoría “nunca” y (2,6) en la categoría “algunas veces”, lo que revela que no ser insultado previamente disminuye la probabilidad de burlarse de la apariencia física de algún compañero/a y aumenta la probabilidad de esta conducta el ser insultado previamente.

⇒ He dicho cosas malas de algún compañero/a: ( $X^2=49,506$ . V de Cramer= 0,00), los residuos indican mayor frecuencia de lo esperable por el azar (7,0) en la categoría “nunca”, frecuencia (4,3) en la categoría “algunas veces” y frecuencia (2,3) en la categoría “bastantes veces”. Lo que indica que a menor insultos previos, menor posibilidad de decir cosas malas del compañero/a.

⇒ Me he reído de algún compañero/a cuando se equivoca: ( $X^2=8,380$ . V de Cramer= 0,03), existe mayor frecuencia de la esperada (2,6) en la categoría “nunca”. Lo que significa que a menor insultos previo, menor probabilidad de reírse del compañero/a cuando se equivoca.

⇒ He insultado u ofendido a algún compañero/a: ( $X^2=81,537$ . V de Cramer= 0,00), los residuos presentan mayor frecuencia de la esperada (8,9) en la categoría “nunca”, frecuencia (5,5) en la categoría “algunas veces”, frecuencia (2,6) en la categoría “bastantes veces”, y frecuencia (2,9) en la categoría “muchas veces”. Esto indica que, a mayor insultos previos, mayor probabilidad de insultar u ofender a algún compañero/a.

- ⇒ He molestado en clase a algún compañero/a: ( $X^2=25,811$ . V de Cramer= 0,00), los residuos se presentan con mayor frecuencia de la esperada por el azar (4,7) en la categoría “nunca” y frecuencia (2,4) en la categoría “algunas veces”. Lo que refiere que a menor insultos previos, menor posibilidad de molestar en clase.
- ⇒ He amenazado en clase a algún compañero/a: ( $X^2=18,992$ . V de Cramer= 0,00), los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (3,9) en la categoría “nunca”, frecuencia (3,4) en la categoría “algunas veces” y (2,4) en la categoría “muchas veces”. Esto supone que, a menor insultos previos, menor posibilidad de amenazar a algún compañero/a.
- ⇒ La variable he aislado o ignorado a algún compañero/a, no es significativa estadísticamente. Sin embargo sus residuos indican que hay mayor frecuencia de la esperada (2,3) en la categoría “algunas veces”, lo que supone que ser insultado previamente aumenta la probabilidad de aislar o ignorar a algún compañero/a.

### • BLOQUE 3: Motivos de discusión con los padres

#### ⇒ Motivos de discusión con los padres \* conductas disruptivas

Al realizar los contrastes de rangos U de Mann-Whitney, entre cada una de los 14 motivos de discusión planteados en la encuesta y las conductas disruptivas, los resultados son los siguientes:

**Tabla 40: Motivos de discusión con los padres \* Conductas disruptivas**

Motivos de discusión		N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Problemas con los estudios	Si	503	12,71	3,92	0,00
	No	328	10,92	3,50	
Hora de levantarse	Si	192	12,46	3,82	0,01
	No	639	11,86	3,86	
Tareas domésticas	Si	475	12,07	3,90	0,38
	No	356	11,91	3,80	
Amistades	Si	125	12,71	4,32	0,02
	No	705	11,88	3,76	
Hora de llegar a casa por la noche	Si	181	13,14	4,01	0,00
	No	650	11,68	3,76	
Ideas o manera de pensar	Si	184	11,57	3,5	0,14
	No	646	12,13	3,94	
Uso del dinero y gastos	Si	160	12,28	3,85	0,19
	No	671	11,94	3,86	
Forma de vestir	Si	69	12,06	3,79	0,65
	No	762	12,00	3,87	
Consumo de drogas/alcohol	Si	51	16,14	4,34	0,00
	No	780	11,73	3,67	
Consumo de cigarrillos	Si	43	16,28	4,71	0,00
	No	788	11,77	3,67	
Novio/a o chicos/as que te gustan	Si	57	12,19	3,58	0,47
	No	774	11,99	3,88	
Relaciones con los hermanos y resto de la familia	Si	238	12,32	3,86	0,06
	No	593	11,88	3,85	
Uso del móvil/Internet	Si	467	11,80	3,65	0,23
	No	363	12,27	4,10	
Carrera o profesión que desea seguir	Si	70	12,09	3,88	0,75
	No	761	11,99	3,86	

( $\bar{X}$ )= media. (D.T)= desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney=  $\leq 0.05$ .

De la Tabla 40 se observa que las medias que componen los grupos son diferentes indicando su independencia, también se aprecia la relación estadísticamente significativa entre seis motivos de discusión y la conducta disruptiva.

Los residuos corregidos nos indican:

- ⇒ Problema con los estudios ( $X^2=84,387$ . V de Cramer= 0,00), los residuos indican mayor frecuencia de la esperada por el azar (9,5) en la frecuencia Si y (9,4) en la frecuencia No. Esto supone que, tener problemas con los estudios aumenta la posibilidad de conductas disruptivas en el aula.
- ⇒ Hora de levantarse ( $X^2=27,144$ . V de Cramer= 0,10) los residuos señalan mayor frecuencia de la esperada (3,6) en la respuesta Si. Esto indica que, discusiones a la hora de levantarse, aumenta la probabilidad de conductas disruptivas en el aula.
- ⇒ Amistades ( $X^2=24,205$ . V de Cramer= 0,18) sus residuos muestran mayor frecuencia de la esperada (2,4) en la frecuencia Si. Lo que indica que las discusiones por las amistades aumentan la probabilidad de cometer conductas disruptivas en el aula.
- ⇒ Hora de llegar a casa por la noche ( $X^2=45,879$ . V de Cramer= 0,00) los residuos corregidos indican mayor frecuencia de lo esperable por azar (9,8) en la respuesta Si. Esto supone que discusiones por la hora de llegar a casa por la noche, aumenta la probabilidad de cometer conductas disruptivas en el aula.
- ⇒ Consumo de drogas/alcohol ( $X^2=94,431$ . V de Cramer= 0,00) los residuos muestran mayor frecuencia de lo esperable por azar (20,7) en la frecuencia Si, lo que indica que discusiones por el consumo de drogas o alcohol, aumentan la probabilidad de presentar conductas disruptivas en el aula.

⇒ Consumo de cigarrillos ( $X^2=106,507$ . V de Cramer= 0,00) los residuos corregidos revelan mayor frecuencia de la esperada (26) en la frecuencia Si. Lo que supone que discusiones sobre el consumo de cigarrillos, aumentan la probabilidad de conductas disruptivas en el aula.

También se presentan residuos corregidos en variables estadísticamente no significativas, así:

⇒ Forma de vestir, los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada por el azar (2,0) en la frecuencia Si. Lo que significa que, discusiones con los padres por la forma de vestir aumenta la probabilidad de conductas disruptivas en el aula.

⇒ Novio/a o chicos/as que te gusta, los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada por el azar (5,0) en la frecuencia Si, lo que revela que discusiones con los padres por este motivo aumenta la probabilidad de cometer conductas disruptivas en el aula.



## ⇒ Motivos de discusión con los padres y conductas violentas

**Tabla 41: Motivos de discusión con los padres \* Conductas violentas**

Motivos de discusión		N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Problemas con los estudios	Si	491	11,23	3,39	0,00
	No	325	9,69	3,13	
Hora de levantarse	Si	190	10,90	3,24	0,07
	No	626	10,53	3,41	
Tareas domésticas	Si	467	10,90	3,37	0,00
	No	349	10,24	3,35	
Amistades	Si	123	11,10	3,51	0,10
	No	692	10,54	3,35	
Hora de llegar a casa por la noche	Si	178	11,17	3,51	0,01
	No	638	10,47	3,32	
Ideas o manera de pensar	Si	181	10,49	3,32	0,49
	No	634	10,66	3,39	
Uso del dinero y gastos	Si	153	11,25	3,61	0,01
	No	663	10,47	3,30	
Forma de vestir	Si	68	10,31	3,3	0,35
	No	748	10,65	3,37	
Consumo de drogas/alcohol	Si	50	12,54	3,20	0,00
	No	766	10,49	3,35	
Consumo de cigarrillos	Si	41	12,37	3,93	0,00
	No	775	10,53	3,32	
Novio/a o chicos/as que te gustan	Si	58	10,21	2,88	0,54
	No	758	10,65	3,41	
Relaciones con los hermanos y resto de la familia	Si	230	11,04	3,47	0,02
	No	586	10,45	3,32	
Uso del móvil/Internet	Si	462	10,91	3,51	0,01
	No	353	10,25	3,15	
Carrera o profesión que desea seguir	Si	70	10,63	3,45	0,93
	No	746	10,62	3,37	

( $\bar{X}$ ) = media. (D.T) = desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0,05$

De la Tabla 41 se observa que las medias que componen los grupos son diferentes indicando su independencia. Se aprecia también la relación estadísticamente significativa entre ocho variables que componen los motivos de discusión y las conductas violentas.

Los residuos corregidos indican:

- ⇒ Problemas con los estudios ( $X^2=62,398$ . V de Cramer= 0,00), los residuos revelan mayor frecuencia de la esperada (10,7) en la frecuencia No y (7,2) en la frecuencia Si. Lo que indica que discusiones por problemas con los estudios no influye en la probabilidad de conductas violentas en el aula.
- ⇒ Tareas domésticas ( $X^2=29,918$ . V de Cramer= 0,03), los residuos indican mayor frecuencia de lo esperable por el azar (3,7) en la frecuencia No, esto indica que discusiones por las tareas domésticas no aumenta la posibilidad de cometer conductas violentas en el aula.
- ⇒ Hora de llegar a casa por la noche ( $X^2=26,519$ . V de Cramer= 0,08) los residuos corregidos muestran mayor frecuencia de la esperada (4,6) en la respuesta Si. Esto revela que, discutir con los padres sobre la hora de llegar a casa por la noche aumenta la probabilidad de cometer conductas violentas en el aula.
- ⇒ Uso del dinero y gastos ( $X^2=20,426$ . V de Cramer= 0,30), los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (2,9) en la frecuencia Si y (1,9) en la frecuencia No. Lo que indica que discusiones con los padres por el uso del dinero y los gastos aumenta la probabilidad de conductas violentas en el aula.

- ⇒ Consumo de drogas/alcohol ( $X^2=61,358$ . V de Cramer= 0,00), los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada (12,7) en la frecuencia Si y (2,3) en la frecuencia No, lo que supone que, discusiones con los padres sobre consumo de drogas o alcohol aumenta la probabilidad de cometer conductas violentas en el aula.
- ⇒ Consumo de cigarrillos ( $X^2=45,143$ . V de Cramer= 0,00), sus residuos indican mayor frecuencia de la esperable por azar (11,1) en la frecuencia Si y (2,0) en la frecuencia No, lo que indica que discusiones con los padres sobre el consumo de cigarrillos, aumenta la posibilidad de cometer conductas violentas en el aula.
- ⇒ Relaciones con los hermanos y resto de la familia ( $X^2=19,580$ . V de Cramer= 0,35), los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada (2,5) en la respuesta No y (2,1) en la frecuencia Si. Esto supone que no hay relación entre discusiones con hermanos u otro familiar y las conductas violentas en el aula.
- ⇒ Uso del móvil/Internet ( $X^2=17,655$ . V de Cramer= 0,47), sus residuos indican mayor frecuencia de lo esperable por el azar (2,0) en la frecuencia Si, lo que revela que discutir con los padres por el uso del móvil o Internet aumenta la probabilidad de cometer conductas violentas en el aula.

Las siguientes variables no tienen significación estadística. Sin embargo, sus residuos indican:

⇒ Hora de levantarse, residuos con mayor frecuencia de la esperada (2,5) en la respuesta Si, lo que indica que discusiones con los padres sobre la hora de levantarse, aumenta la posibilidad de conductas violentas en el aula.

⇒ Amistades, sus residuos indican mayor frecuencia de la esperada (2,0) en la respuesta Si, lo que revela que discusiones con los padres por las amistades, aumenta la probabilidad de conductas violentas en el aula.

⇒ Forma de vestir, los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada (3,1) en la frecuencia Si, esto indica que discusiones con los padres sobre la forma de vestir, aumenta la probabilidad de cometer conductas violentas en el aula.

⇒ Carrera o profesión que desea seguir, sus residuos indican mayor frecuencia de la esperada (2,0) para la frecuencia Si, lo que revela que discusiones con los padres por la carrera o profesión aumenta la probabilidad de cometer conductas violentas en el aula.

⇒ **Motivos de discusión con los padres \* Sexo**

**Tabla 42: Motivos de discusión \* Sexo**

Motivos de discusión	Sexo	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Problemas con los estudios	Chico	508	,41	,49	0,00
	Chica	331	,59	,49	
Hora de levantarse	Chico	195	,37	,48	0,01
	Chica	644	,51	,50	
Tareas domésticas	Chico	480	,49	,50	0,36
	Chica	359	,46	,49	
Amistades	Chico	127	,53	,50	0,24
	Chica	711	,47	,50	
Hora de llegar a casa por la noche	Chico	183	,50	,50	0,60
	Chica	656	,48	,50	
Ideas o maneras de pensar	Chico	185	,49	,50	0,70
	Chica	653	,48	,50	
Uso del dinero o gastos	Chico	160	,38	,48	0,00
	Chica	679	,51	,50	
Forma de vestir	Chico	70	,54	,50	0,27
	Chica	769	,47	,50	
Consumo de drogas/alcohol	Chico	52	,29	,45	0,00
	Chica	787	,49	,50	
Consumo de cigarrillos	Chico	43	,49	,50	0,91
	Chica	796	,48	,50	
Novio/a o chicos/as que te gustan	Chico	58	,66	,47	0,00
	Chica	781	,47	,49	
Relaciones con los hermanos y resto de la familia	Chico	239	,47	,50	0,78
	Chica	600	,48	,50	
Uso del móvil/Internet	Chico	472	,47	,50	0,63
	Chica	366	,49	,50	
Carrera o profesión a seguir	Chico	71	,39	,49	0,13
	Chica	768	,49	,50	

( $\bar{X}$ )= media. (D.T)= desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney=  $\leq 0.05$ .

De la Tabla 42 se observa que las medias que componen los grupos son diferentes indicando su independencia. También se aprecia la relación estadísticamente significativa entre cinco variables y la variable criterio.

El análisis de los residuos corregidos indica:

- ⇒ Problemas con los estudios, ( $X^2=25,920$ . V de Cramer= 0,00), los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (5,1) en la respuesta afirmativa de los chicos. Lo que supone que son los varones quienes más presentan discusiones en el hogar por este motivo.
- ⇒ Hora de levantarse ( $X^2=11,430$ . V de Cramer= 0,00), los residuos corregidos revelan mayor frecuencia de lo esperable por el azar (3,4) en la afirmación por parte de los chicos. Lo que indica que a los varones se les discute más por la hora de levantarse.
- ⇒ Uso del dinero o gastos ( $X^2=8,788$ . V de Cramer= 0,00), los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (3,0) en la afirmación por parte de los varones. Lo que indica que a los chicos se les discute más en casa sobre el uso del dinero.
- ⇒ Consumo de drogas/alcohol ( $X^2=8,176$ . V de Cramer= 0,00), sus residuos señalan mayor frecuencia de la esperada (2,9) de respuesta afirmativa en los varones. Lo que indica que a los varones se les discute por estos motivos.
- ⇒ Novio/a o chicos/as que te gustan ( $X^2=7,630$ . V de Cramer= 0,00), los residuos corregidos indican mayor frecuencia de lo esperable por el azar (2,8) en la frecuencia Si por parte de las chicas. Lo que supone que a ellas se les discute en casa por este motivo.

• **BLOQUE 4: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos**

⇒ **Estrategias y acciones para disminuir conflictos \*Vinculación emocional**

Al realizar los contrastes de rangos U de Mann-Whitney, entre cada una de las 13 estrategias que han planteado los estudiantes participantes para resolver los conflictos y el factor vinculación emocional, los resultados son los siguientes:

**Tabla 43: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos \* Vinculación emocional**

	Vinculación emocional	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Diálogo pacífico y constante	Si	382	15,05	3,37	0,16
	No	390	14,75	3,42	
Plantear soluciones y acuerdos	Si	259	15,49	3,09	0,00
	No	513	14,60	3,50	
Establecer reglas y castigos	Si	42	14,67	2,95	0,46
	No	730	14,91	3,42	
Escuchar y aceptar críticas y opiniones	Si	102	14,90	3,34	0,94
	No	670	14,90	3,40	
Ser empáticos y entender al otro	Si	43	14,49	3,52	0,41
	No	729	14,92	3,39	
Respetarse por igual	Si	42	14,79	3,68	0,91
	No	729	14,91	3,38	
Buscar apoyo en familiares y personas	Si	25	16,16	3,32	0,04
	No	747	14,86	3,39	
Evadir e ignorar el conflicto	Si	65	15,07	3,31	0,00
	No	707			
Insultar y/o gritarse	Si	7	14,43	4,03	0,79
	No	765	14,90	3,39	
No alterarse y/o provocar a los padres	Si	69	15,42	3,04	0,22
	No	703	14,85	3,42	
Obedecer a los padres y/o disculparse	Si	82	15,10	3,12	0,79
	No	690	14,88	3,42	
Ganarse la confianza de los padres	Si	21	13,71	3,90	0,12
	No	751	14,93	3,37	
Insistir hasta tener la razón	Si	8	14,13	3,72	0,48
	No	764	14,91	3,39	

( $\bar{X}$ )= media. (D.T) = desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

En la Tabla 43 se observa que las medias son diferentes entre los dos grupos indicando su independencia. Por otro lado, se aprecia que existe relación estadísticamente significativa entre tres variables y la variable criterio.

En cuanto a los residuos corregidos señalamos:

⇒ Plantear soluciones y acuerdos: ( $X^2=21,734$ . V de Cramer= 0,15), los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (2,6) en respuesta afirmativa y frecuencia (1,9) en respuesta negativa. Esto indica que, a mayor planteamiento de soluciones y acuerdos, mayor vinculación emocional con la familia.

⇒ Buscar apoyo en familiares y personas: ( $X^2=12,071$ . V de Cramer= 0,73), no presentó ningún comportamiento dentro de los residuos que fueren  $\geq 1,96$ .

⇒ Evadir e ignorar el conflicto: ( $X^2=39,186$ . V de Cramer= 0,00), los residuos apunta mayor frecuencia de lo esperable por el azar (7,5) para la respuesta afirmativa. Esto supone que, mientras más evadan e ignoren los conflictos, menor probabilidad de vinculación emocional con la familia.

Las siguientes variables no resultaron estadísticamente significativas con la variable vinculación emocional. Sin embargo sus residuos muestran el comportamiento de los grupos:



- ⇒ Diálogo pacífico y constante, sus residuos corregidos nos indican mayor frecuencia de la esperada (2,4) en la categoría Si. Lo que indica que a mayor diálogo pacífico y constante, mayor vinculación emocional.
- ⇒ Respetarse por igual, sus residuos muestran mayor frecuencia de la esperada (4,7) en respuesta afirmativa, lo que indica que a mayor respeto entre los miembros de la familia, mayor vinculación emocional.
- ⇒ No alterarse y/o provocar a los padres, frecuencia mayor de lo esperada por el azar (2,7) en respuesta negativa, esto revela que a menor alteración o provocación a los padres, mayor vinculación emocional.
- ⇒ Obedecer a los padres y/o disculparse: sus residuos son mayor de lo esperado por el azar (2,7) en respuesta afirmativa, lo que indica que a mayor estrategia de obedecer a los padres y/o disculparse, mayor vinculación emocional con la familia.
- ⇒ Ganarse la confianza de los padres, los residuos son mayor de lo esperado por el azar (4,4) en la respuesta afirmativa, indicando que a mayor confianza de los padres, mayor vinculación emocional.

⇒ Estrategias y acciones para disminuir conflictos \* Control padres democráticos

**Tabla 44: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos \* Control del padre democrático**

		N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Diálogo pacífico y constante	Si	379	14,17	3,84	0,80
	No	375	14,27	3,76	
Plantear soluciones y acuerdos	Si	249	14,78	3,46	0,01
	No	505	13,94	3,92	
Establecer reglas y castigos	Si	45	14,16	3,55	0,83
	No	709	14,22	3,81	
Escuchar y aceptar críticas y opiniones	Si	106	13,73	3,88	0,18
	No	648	14,30	3,78	
Ser empáticos y entender al otro	Si	39	13,26	3,55	0,04
	No	715	14,27	3,80	
Respetarse por igual	Si	46	14,67	3,52	0,41
	No	707	14,18	3,81	
Buscar apoyo en familiares y personas	Si	24	13,83	4,36	0,74
	No	730	14,23	3,78	
Evadir e ignorar el conflicto	Si	59	13,34	4,03	0,09
	No	695	14,29	3,77	
Insultar y/o gritarse	Si	5	12,40	5,55	0,51
	No	749	14,23	3,78	
No alterarse y/o provocar a los padres	Si	66	15,20	3,57	0,02
	No	688	14,13	3,81	
Obedecer a los padres y/o disculparse	Si	77	14,83	3,42	0,17
	No	677	14,15	3,83	
Ganarse la confianza de los padres	Si	20	12,50	4,96	0,11
	No	734	14,27	3,75	
Insistir hasta tener la razón	Si	8	12,63	3,33	0,17
	No	746	14,24	3,80	

( $\bar{X}$ )= media. (D.T)= desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney=  $\leq 0.05$ .

En la Tabla 44 se observa que las medias son diferentes entre los dos grupos indicando su independencia. Se aprecia la relación estadísticamente significativa entre tres variables y la variable criterio.

Los residuos corregidos indican:

- ⇒ Plantear soluciones y acuerdos ( $X^2=36,788$ . V de Cramer= 0,00), los residuos indican mayor frecuencia de lo esperable por el azar (7,8) para la respuesta negativa y (2,3) para la frecuencia Si. Lo que supone que la estrategia de plantear acuerdos y soluciones, se relaciona con tener padres con características de control y disciplina democrática.
- ⇒ Ser empáticos y entender al otro ( $X^2=20,593$ . V de Cramer= 0,19), los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada por el azar (4,1) en la respuesta Si, lo que indica que esta estrategia se relaciona con tener padres con estilo de control y disciplina democrático.
- ⇒ No alterarse y/o provocar a los padres ( $X^2=17,527$  V de Cramer= 0,35), los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (1,9) en la respuesta Si, lo que indica que la estrategia de alterar y provocar a los padres, se relaciona con el control democrático de los padres.

Los siguientes residuos no presentan significación estadística, sin embargo aportan datos relevantes:

- ⇒ Establecer reglas y castigos, los residuos indican mayor frecuencia (2,1) en la frecuencia Si, lo que indica que esta estrategia es posible con padres con estilos de control democrático.

- ⇒ Escuchar y aceptar críticas, los residuos corregidos indican mayor frecuencia de lo esperable por el azar (3,4) en la frecuencia Si. Lo que indica que padres con estilos de control democrático, deberían escuchar y aceptar las críticas.
- ⇒ Ser empáticos y entender al otro, los residuos revelan mayor frecuencia de la esperada (4,1) en la respuesta Si, esto indica que la estrategia de la empatía favorecería a los padres con estilo de control democrático.
- ⇒ Evadir e ignorar el conflicto, los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (5,1) en la frecuencia Si, lo que indica que padres con estilo de control democrático, se enfrentan a este tipo de estrategia usada por los adolescentes.
- ⇒ Insultar y/o gritarse, los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (6,4) en la respuesta Si. Esto revela que, esta estrategia es usada por los adolescentes cuando el estilo de control del padre es democrático.
- ⇒ Obedecer a los padres y disculparse, los residuos revelan mayor frecuencia de la esperada (4,4) en la respuesta Si, lo que indica que esta estrategia se sugiere con padres con estilo de control democrático.
- ⇒ Ganarse la confianza de los padres, los residuos indican mayor frecuencia de la esperada por el azar (5,8) en la respuesta Si, indicando que ganarse la confianza de los padres está relacionada con el control del padre democrático.

⇒ Insistir hasta tener la razón, los residuos corregidos indican mayor frecuencia de lo esperado por el azar (1,9) en la frecuencia Si. Lo que indica que esta estrategia es utilizada con el padre cuyo estilo de control es democrático.

### ⇒ Estrategias y acciones para disminuir conflictos \* Flexibilidad Familiar

**Tabla 45: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos \* Flexibilidad familiar**

	Flexibilidad Familiar	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Diálogo pacífico y constante	Si	396	9,12	2,86	0,00
	No	417	8,56	2,91	
Plantear soluciones y acuerdos	Si	265	9,12	2,73	0,05
	No	548	8,69	2,96	
Establecer reglas y castigos	Si	44	8,36	2,81	0,29
	No	769	8,86	2,90	
Escuchar y aceptar críticas y opiniones	Si	110	8,80	3,01	0,83
	No	703	8,84	2,88	
Ser empáticos y entender al otro	Si	45	8,42	2,84	0,33
	No	768	8,86	2,90	
Respetarse por igual	Si	46	8,85	3,12	0,99
	No	766	8,83	2,88	
Buscar apoyo en familiares y personas	Si	27	8,89	3,26	0,89
	No	786	8,83	2,88	
Evadir e ignorar el conflicto	Si	69	8,28	3,24	0,08
	No	744	8,88	2,86	
Insultar y/o gritarse	Si	6	7,33	3,67	0,27
	No	807	8,84	2,89	
No alterarse y/o provocar a los padres	Si	66	9,18	2,68	0,28
	No	747	8,80	2,91	
Obedecer a los padres y/o disculparse	Si	84	9,33	2,60	0,08
	No	729	8,78	2,92	
Ganarse la confianza de los padres	Si	23	8,61	3,39	0,65
	No	790	8,84	2,88	
Insistir hasta tener la razón	Si	10	7,70	2,00	0,20
	No	803	8,85	2,90	

( $\bar{X}$ )= media. (D.T)= desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

De la Tabla 45 se observa que las medias que componen los grupos son diferentes indicando su independencia. Se aprecia también, la relación estadísticamente significativa entre dos variables y la variable criterio.

Por su parte los residuos corregidos indican:

⇒ Diálogo pacífico y constante: ( $X^2=23,918$ . V de Cramer= 0,02), los residuos presentan mayor respuesta de la esperada (3,2) en la frecuencia afirmativa y frecuencia (1,9) en respuesta negativa. Lo que indica que a mayor diálogo pacífico y constante, mayor flexibilidad familiar.

⇒ Plantear acuerdos y soluciones ( $X^2=12,072$ . V de Cramer= 0,44), los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (2,3) en la categoría No, esto indica que a mayor negativa por plantear soluciones y acuerdos por parte de los adolescentes, menor flexibilidad familiar.

Las siguientes variables no son significativas estadísticamente. Sin embargo, sus residuos indican:

⇒ Ser empáticos y entender al otro, resulta con mayor frecuencia de la esperada (5) en respuesta afirmativa y frecuencia (4,2) en respuesta negativa, Esto supone que, a mayor empatía con el otro mayor flexibilidad familiar y lo contrario cuando hay menor empatía.

- ⇒ Respetarse por igual, se da mayor respuesta de la esperada (2,7) en la frecuencia afirmativa, lo que indica que a mayor respeto entre los miembros de la familia, mayor flexibilidad familiar.
- ⇒ Evadir e ignorar el conflicto, presenta mayor frecuencia de la esperada (2,5) en respuesta negativa y frecuencia (2,1) a la respuesta afirmativa. Esto supone que a mayor negativa por evadir e ignorar el conflicto, mayor flexibilidad familiar.
- ⇒ Insultar o gritarse, los residuos son mayor a lo esperado (4,5) para la respuesta afirmativa. Lo que indica que a mayor insultos o gritos como para disminuir el conflicto, menor flexibilidad familiar.
- ⇒ No alterarse y/o provocar a los padres, presenta en sus residuos mayor frecuencia de la esperada (4,6) en respuesta afirmativa, lo que supone que, a menor provocación de los padres, mayor flexibilidad familiar.
- ⇒ Obedecer a los padres y/o disculparse, sus residuos muestran mayor respuesta de la esperada (2,7) en la categoría Si y frecuencia (2,2) en la categoría No. Lo que indica que a mayor obediencia o disculpas a los padres mayor flexibilidad familiar y será menor la flexibilidad familiar en caso contrario.
- ⇒ Ganarse la confianza de los padres, presenta mayor frecuencia de la esperada (2,5) en la respuesta afirmativa, lo que supone que, a mayor confianza de los padres hacia los hijos, mayor flexibilidad familiar.

⇒ Insistir hasta tener la razón, se da mayor respuesta de la esperada (2,0) en la respuesta afirmativa, lo que supone que a mayor uso de esta estrategia, menor flexibilidad familiar.

Con relación al sistema de flexibilidad familiar, indagaremos cuales estrategias y acciones se relacionan con padres y madres con estilo de control disciplinario autoritario.

### ⇒ Estrategias y acciones para disminuir conflictos \* Control madre autoritaria

**Tabla 46: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos \* Control madre autoritaria**

	Control madre autoritaria	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Diálogo pacífico y constante	Si	395	9,82	3,75	0,12
	No	412	10,25	3,98	
Plantear soluciones y acuerdos	Si	270	9,85	3,76	0,35
	No	537	10,14	3,93	
Establecer reglas y castigos	Si	44	10,61	4,43	0,44
	No	763	10,01	3,84	
Escuchar y aceptar críticas y opiniones	Si	109	9,99	4,31	0,57
	No	698	10,05	3,81	
Ser empáticos y entender al otro	Si	45	10,47	4,90	0,82
	No	762	10,02	3,81	
Respetarse por igual	Si	47	9,89	3,96	0,73
	No	759	10,05	3,87	
Buscar apoyo en familiares y personas	Si	27	9,41	3,73	0,31
	No	780	10,07	3,88	
Evadir e ignorar el conflicto	Si	65	11,02	4,35	0,05
	No	742	9,96	3,82	
Insultar y/o gritarse	Si	7	12,86	5,11	0,11
	No	800	10,02	3,86	
No alterarse y/o provocar a los padres	Si	70	10,04	3,02	0,33
	No	737	10,04	3,95	
Obedecer a los padres y/o disculparse	Si	83	9,81	3,39	0,84
	No	724	10,07	3,93	
Ganarse la confianza de los padres	Si	22	11,64	5,77	0,36
	No	785	10,00	3,80	
Insistir hasta tener la razón	Si	8	13,50	5,18	0,03
	No	799	10,01	3,85	

( $\bar{X}$ )= media. (D.T)= desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney=  $\leq 0.05$ .



De la Tabla 46 se aprecia que las medias que componen los grupos son diferentes indicando su independencia. Y sólo dos variables se relacionan estadísticamente con la variable criterio.

Los residuos corregidos indican:

⇒ Evadir e ignorar el conflicto ( $X^2=16,804$ . V de Cramer= 0,66), los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada (2,2) en la frecuencia afirmativa, lo que supone que la estrategia de evadir e ignorar el conflicto se relaciona con madres autoritarias.

⇒ Insistir hasta tener la razón ( $X^2=47,105$ . V de Cramer= 0,00), los residuos revelan mayor frecuencia de la esperada (8,8) en la frecuencia afirmativa, lo que indica que esta estrategia es utilizada con madres con estilos de control autoritario.

Las siguientes variables no tienen significación estadística. Sin embargo, sus residuos señalan:

⇒ Establecer reglas y castigos, los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (4,2) en la frecuencia Si. Esto supone que esta estrategia mediaría en los conflictos con madres con estilo de control autoritario.

⇒ Escuchar y aceptar críticas y opiniones, los residuos señalan mayor frecuencia lo esperable por el azar (6,7) en la frecuencia afirmativa, esto revela que, la esta estrategia resolvería los conflictos, con madres con estilos de control disciplinario autoritario.

- ⇒ Ser empáticos y entender al otro, los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada por el azar (4,7) en la frecuencia Si. Lo que indica que esta estrategia ayudaría a resolver los conflictos con madres con estilos de control autoritario.
- ⇒ Respetarse por igual, los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (5,1) en la frecuencia afirmativa, lo que supone que la estrategia facilitaría resolver los conflictos con madres con estilos de control autoritario.
- ⇒ Insultarse o gritarse, los residuos indican mayor frecuencia de lo esperable por el azar (7,3), en la respuesta afirmativa. Esto indica que los jóvenes usan esta estrategia cuando los estilos de control y normas disciplinarias de la madre son de tipo autoritaria.
- ⇒ Buscar apoyo en familiares y personas, los residuos indican mayor frecuencia de lo esperable por el azar (2,0) en la frecuencia Si. Lo que indica que esta estrategia facilitaría la solución de conflictos, cuando los estilos de control y disciplina de la madre son autoritarios.
- ⇒ No alterar y/o provocar a los padres, los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (3,5) en la categoría Si. Lo que indica que esta estrategia es utilizada cuando el estilo de control y disciplina de la madre es autoritario.
- ⇒ Ganarse la confianza de los padres, los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada por el azar (8,2) en la frecuencia afirmativa, lo que indica que esta estrategia ayudaría en la resolución de los conflictos con madres con estilo de control autoritario.

⇒ Estrategias y acciones para disminuir conflictos \* Control padre autoritario

Tabla 47: Estrategias y acciones para disminuir los conflictos \* Control padre autoritario

	Control padre autoritario	N	$\bar{X}$	D.T.	$p^*$
Diálogo pacífico y constante	Si	381	11,71	4,62	0,74
	No	376	11,80	4,73	
Plantear soluciones y acuerdos	Si	253	11,21	4,19	0,07
	No	504	12,03	4,88	
Establecer reglas y castigos	Si	44	13,02	5,73	0,18
	No	713	11,68	4,59	
Escuchar y aceptar críticas y opiniones	Si	107	12,14	5,05	0,54
	No	650	11,69	4,61	
Ser empáticos y entender al otro	Si	40	12,13	5,63	0,92
	No	717	11,74	4,62	
Respetarse por igual	Si	44	10,73	3,84	0,17
	No	712	11,83	4,72	
Buscar apoyo en familiares y personas	Si	25	10,84	5,49	0,06
	No	732	11,79	4,64	
Evadir e ignorar el conflicto	Si	61	12,34	4,83	0,26
	No	696	11,71	4,66	
Insultar y/o gritarse	Si	5	19,60	7,23	0,00
	No	752	11,70	4,62	
No alterarse y/o provocar a los padres	Si	67	11,49	3,94	0,93
	No	690	11,78	4,74	
Obedecer a los padres y/o disculparse	Si	77	11,22	4,13	0,39
	No	680	11,82	4,73	
Ganarse la confianza de los padres	Si	20	13,05	6,50	0,53
	No	737	11,72	4,62	
Insistir hasta tener la razón	Si	8	13,88	5,93	0,25
	No	749	11,73	4,66	

( $\bar{X}$ )= media. (D.T)= desviación típica. ( $p^*$ ) U de Mann-Whitney =  $\leq 0.05$ .

En la Tabla 47, se aprecia que las medias que componen los grupos son diferentes indicando su independencia. También, se aprecia la relación estadísticamente significativa entre la variable insultar y/o gritarse y la variable criterio.

Los residuos corregidos indican:

⇒ Insultar y/o gritarse ( $X^2=84,650$ . V de Cramer= 0,00), los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada (14,4) en la frecuencia afirmativa, lo que indica que esta estrategia es utilizada con los padres con estilos de control y disciplina de tipo autoritario.

Las siguientes variables no son significativas estadísticamente. Sin embargo, sus residuos señalan:

⇒ Diálogo pacífico y constante, los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (4,4) en la frecuencia afirmativa, esto indica que el uso de esta estrategia resolvería los conflictos con los padres con estilos de control autoritario.

⇒ Plantear soluciones y acuerdos, los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada (7,3) en la frecuencia negativa, lo que indica que el no usar esta estrategia está relacionado con padres cuyo estilo de control es autoritario.

⇒ Establecer reglas y castigos, los residuos corregidos indican mayor frecuencia de lo esperable (6,0) en la frecuencia afirmativa, lo que revela que el uso de esta estrategia facilitaría la resolución de conflictos con los padres cuyo estilo de control disciplinario es autoritario.

- ⇒ Escuchar y aceptar críticas y opiniones, los residuos indican mayor frecuencia de la esperada (5,2) en la categoría Si, lo que indica que favorecería la resolución de conflictos, con los padres cuyo estilo de control es autoritario.
- ⇒ Ser empáticos y entender al otro, los residuos revelan mayor frecuencia de la esperada (5,0) en la frecuencia afirmativa, lo que indica que el uso de esta estrategia facilitaría la solución de conflictos con padres cuyo estilo de control es autoritario.
- ⇒ Respetarse por igual, los residuos revelan mayor frecuencia de la esperada (2,0) en la frecuencia afirmativa, lo que indica que el uso de esta estrategia facilitaría la solución de conflictos con padres con estilo de control autoritario.
- ⇒ Buscar apoyo en familiares y personas, los residuos corregidos revelan mayor frecuencia de la esperada (4,2) en la frecuencia afirmativa, lo que indica que esta estrategia sería un indicativo favorable para resolver los conflictos con los padres con estilos de control disciplinario autoritario.
- ⇒ Evadir e ignorar el conflicto, los residuos corregidos indican mayor frecuencia de la esperada (4,4) en la frecuencia afirmativa, lo que indica que esta estrategia es utilizada cuando los estilos de control disciplinario de los padres son autoritarios.
- ⇒ Ganarse la confianza de los padres, sus residuos indican mayor frecuencia de la esperada (7,5) en la frecuencia afirmativa, lo que indica que esta estrategia facilitaría la solución de los conflictos con los padres cuyo estilo de control es el autoritario.

⇒ Insistir hasta tener la razón, los residuos corregidos revelan mayor frecuencia de la esperada (5,5) en la respuesta afirmativa, lo que indica que esta estrategia es utilizada cuando el estilo de control del padre es autoritario.

#### **6.2.4 Análisis de regresión lineal**

El análisis de regresión es utilizado para inferir relaciones causales entre las variables independientes y dependientes, explorar las formas de estas relaciones, y predecir el valor promedio de una variable sobre la base de valores fijos de otras variables. En nuestra investigación, se utilizó el modelo de **regresión lineal múltiple**, que permite trabajar con una variable dependiente y analizar la relación entre dos o más variables explicativas, considerando los criterios de linealidad, homocedasticidad, independencia y normalidad.

El procedimiento a seguir. Primero, se describen las medias, las desviaciones típicas y los valores de coeficientes de correlación  $r$  de Pearson, entre las variables independientes y las variables criterios (conductas disruptivas y conductas violentas). Los resultados se observan en bloques numerados del uno al cinco, y creados de acuerdo a los objetivos de la investigación, el marco teórico de la investigación y la estructuración de la encuesta aplicada. Segundo, se presentan los resultados obtenidos del modelo de regresión utilizado. Los mismos proceden de la combinación de las variables dependientes (conductas disruptivas y conductas violentas) con dos o más variables predictoras, cuya finalidad es determinar en qué grado ese conjunto de variables independientes permiten predecir la variable criterio.

El **modelo de ajuste** usado para todos los análisis es de regresión lineal jerárquica, por el método de **selección forzada**. Las pruebas estadísticas para comprobar los supuestos del modelo para el coeficiente de correlación son: estimaciones de los coeficientes de la regresión, intervalos de confianza para los coeficientes, ajuste del modelo, cambio en R cuadrado, descriptivos y diagnóstico de colinealidad. Y para los residuos, la prueba estadística empleada fue Durban - Watson.

Los resultados se presentan según el modelo jerárquico, por medio de cinco bloques ordenados sistemáticamente, donde las variables dependientes “conductas disruptivas” y “conductas violentas” serán confrontadas con las variables predictoras de los siguientes bloques:

- **BLOQUE 1: datos sociodemográficos:** tipo de centro, edad, sexo, repite curso, tiene hermanos, vive con, profesión del padre, profesión de la madre, situación laboral del padre y situación laboral de la madre.
- **BLOQUE 2: estilos educativos familiares:** sistema familiar, descripción de padres y madres, comunicación y sentimiento de afinidad con la familia.
- **BLOQUE 3: formas de control de pautas y normas disciplinares:** factores de padres y madres democráticos/afectivos o autoritarios.

- **BLOQUE 4: conductas disruptivas y conductas violentas:** motivos que generan esas conductas.
- **BLOQUE 5: relación de la familia con el centro de estudio:** satisfacción con el centro de estudio.

El resultado de ajuste del modelo se presenta según su valor estadístico de contraste F del modelo final y se presentan dos tablas por cada contraste de variables. Una de las tablas indica datos de media, desviaciones típicas, valores de coeficientes y la correlación entre las variables y la tabla final de la correlación es un resumen de los principales resultados.



• BLOQUE 1: Datos sociodemográficos

Tabla 48: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas disruptivas, las conductas violentas y los datos sociodemográficos

	N	$\bar{X}$	D.T	(Y) <i>p</i>	(Y <sub>1</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>1</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>2</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>3</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>4</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>5</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>6</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>7</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>8</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>9</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>10</sub> ) <i>p</i>
Conductas disruptivas (Y)	834	11,99	3,85	-											
Conductas violentas (Y <sub>1</sub> )	819	10,61	3,38	<b>,63(**)</b>	-										
Tipo de centro (X <sub>1</sub> )	842	1,16	,43	,05	,019	-									
Edad (X <sub>2</sub> )	842	14,25	1,47	,30(**)	,20(**)	,10(**)	-								
Sexo (X <sub>3</sub> )	842	,48	,50	-,21(**)	,22(**)	-,08(*)	-,07(*)	-							
Repite curso (X <sub>4</sub> )	842	1,85	,35	-,24(**)	,11(**)	-,02	-,21(**)	,11(**)	-						
Tiene hermanos (X <sub>5</sub> )	842	1,19	,39	-,04	-,01	-,01	-,07(*)	,00	,00	-					
Vive con (X <sub>6</sub> )	840	2,81	2,04	,10(**)	,00	-,07(*)	,09(**)	,09(**)	-,07(*)	-,12(**)	-				
Profesión del padre (X <sub>7</sub> )	704	4,30	2,31	,01	-,00	-,06	-,00	,01	-,08(*)	,00	,06	-			
Profesión de la madre (X <sub>8</sub> )	725	4,92	2,70	,05	,04	-,07(*)	,06	,04	-,09(*)	-,03	-,02	,26(**)	-		
Situación laboral del padre (X <sub>9</sub> )	772	1,51	1,13	,07(*)	,03	-,07(*)	-,00	,03	-,04	,02	,06	,04	,04	-	
Situación laboral de la madre (X <sub>10</sub> )	824	1,79	1,22	,01	,02	-,04	-,01	,03	,00	-,02	-,08(*)	,02	,31(**)	,07(*)	-

( $\bar{X}$ ) =Media. D.T = Desviación típica. (p\*\*)  $p < 0.01$  (p \*)  $p < 0.05$ .

En la Tabla 48 se observa que todas las variables están medidas mediante test y sus escalas varían, como se puede ver en las medias y desviaciones típicas correspondientes. Además, se aprecia que existe correlación entre algunas variables predictoras a nivel de significación  $<0.01$  y  $<0.05$  con la variable dependiente siendo estadísticamente significativa.

A nivel descriptivo se aprecia la relación de las variables independientes con la variable criterio. Así, se observa la relación significativa entre la variable conductas disruptivas y las variables: conductas violentas, edad, sexo, repite curso, vive con y situación laboral del padre. Y la relación conductas violentas y las variables: edad, sexo y repite curso.

Los análisis de correlación indican que las conductas violentas ( $r= 0,63$ ;  $p<0.01$ ) tienen alta relación con las conductas disruptivas.

• BLOQUE 2: Estilos educativos familiares

**Tabla 49: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas disruptivas, las conductas violentas y los estilos educativos**

	N	$\bar{X}$	D.T	(Y) <i>p</i>	(Y <sub>1</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>1</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>2</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>3</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>4</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>5</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>6</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>7</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>8</sub> ) <i>p</i>
Conductas disruptivas (Y)	834	11,99	3,85	-									
Conductas violenta (Y <sub>1</sub> )	819	10,61	3,38	<b>,63(**)</b>	-								
Vinculación emocional (X <sub>1</sub> )	772	14,90	3,39	<b>-,22(**)</b>	<b>-,19(**)</b>	-							
Flexibilidad familiar (X <sub>2</sub> )	814	8,84	2,90	<b>-,013</b>	<b>-,03</b>	<b>,44(**)</b>	-						
Madre democrática (X <sub>3</sub> )	816	17,06	2,48	<b>-,09(**)</b>	<b>-,10(**)</b>	<b>,49(**)</b>	<b>,38(**)</b>	-					
Madre autoritaria (X <sub>4</sub> )	822	6,75	1,94	<b>,14(**)</b>	<b>,16(**)</b>	<b>-,24(**)</b>	<b>-,20(**)</b>	<b>-,34(**)</b>	-				
Padre democrático (X <sub>5</sub> )	772	15,78	3,20	<b>-,20(**)</b>	<b>-,16(**)</b>	<b>,46(**)</b>	<b>,32(**)</b>	<b>,37(**)</b>	<b>,13(**)</b>	-			
Padre autoritario (X <sub>6</sub> )	771	6,84	2,19	<b>,14(**)</b>	<b>,14(**)</b>	<b>-,12(**)</b>	<b>-,12(**)</b>	<b>-,00</b>	<b>,28(**)</b>	<b>,36(**)</b>	-		
Buena comunicación (X <sub>7</sub> )	815	21,70	5,73	<b>-,15(**)</b>	<b>-,11(**)</b>	<b>,63(**)</b>	<b>,55(**)</b>	<b>,59(**)</b>	<b>,31(**)</b>	<b>,50(**)</b>	<b>,21(**)</b>	-	
¿Cómo te sientes en tu familia? (X <sub>8</sub> )	829	1,55	,69	<b>,16(**)</b>	<b>,09(**)</b>	<b>-,55(**)</b>	<b>-,42(**)</b>	<b>-,48(**)</b>	<b>,29(**)</b>	<b>,42(**)</b>	<b>,16(**)</b>	<b>-,64(**)</b>	-

( $\bar{X}$ ) =Media. D.T = Desviación típica. (p\*\*)  $p < 0.01$  (p\*)  $p < 0.05$ .

En la Tabla 49 se observa que todas las variables están medidas mediante test y sus escalas varían, como se puede ver en las medias y desviaciones típicas correspondientes. Se aprecia que existe correlación entre casi todas variables predictoras a nivel de significación  $< 0.01$  y la variable dependiente siendo estadísticamente significativas.

La mayoría de las variables tienen relación significativa con las variables conductas disruptivas y conductas violentas a excepción de la variable independiente flexibilidad familiar. La relación madre democrática y la variable padre autoritario no son significativas.

Los análisis de correlación indican que la conducta violenta ( $r = 0,63$ ;  $p < 0.01$ ) muestra relación alta con las conductas disruptivas. Y el sentimiento con el grupo familiar ( $r = -0,64$ ;  $p < 0.01$ ) muestra relación con la buena comunicación, que a su vez muestra relación alta ( $r = 0,63$ ;  $p < 0.01$ ) con la vinculación emocional.

• BLOQUE 3: Formas de control de pautas y normas disciplinarias

Tabla 50: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas disruptivas, conductas violentas y formas de control y normas disciplinarias

	N	$\bar{X}$	D.T	(Y) <i>p</i>	(Y <sub>1</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>1</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>2</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>3</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>4</sub> ) <i>p</i>
Conductas disruptivas (Y)	834	11,99	3,85	-					
Conductas violentas (Y <sub>1</sub> )	819	10,61	3,38	<b>,63(**)</b>	-				
Control padre autoritario (X <sub>1</sub> )	758	11,76	4,67	<b>,17(**)</b>	<b>,18(**)</b>	-			
Control madre autoritaria (X <sub>2</sub> )	808	10,04	3,87	<b>,15(**)</b>	<b>,20(**)</b>	<b>,52(**)</b>	-		
Control padre democrático (X <sub>3</sub> )	755	14,21	3,80	<b>-,17(**)</b>	<b>-,13(**)</b>	<b>-,41(**)</b>	<b>-,22(**)</b>	-	
Control madre democrática (X <sub>4</sub> )	802	15,08	3,31	<b>-,15(**)</b>	<b>-,12(**)</b>	<b>-,20(**)</b>	<b>-,41(**)</b>	<b>,58(**)</b>	-

$\bar{X}$  = Media. D.T = Desviación típica. (p\*\*) p < 0.01

De la Tabla 50 podemos observar que todas las correlaciones entre las variables predictoras y de estas con las variables criterio son estadísticamente significativas. Puede observarse que varias de ellas son negativas, lo que indica que puntuaciones altas en ellas suponen puntuaciones bajas en conductas disruptivas y en conductas violentas. Los análisis de correlación indican que las conductas violentas ( $r= 0,63$ ;  $p<0.01$ ) muestran relación alta con las conductas disruptivas y entre las mismas variables el control de la madre democrática ( $r=0,58$   $p<0.01$ ) muestra relación con el control del padre democrático.

#### • BLOQUE 4: Conductas disruptivas y conductas violentas

*Tabla 51: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas disruptivas y las causas que generan las conductas disruptivas*

	N	$\bar{X}$	D.T	(Y) <i>p</i>	(Y <sub>1</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>1</sub> ) <i>p</i>	(X <sub>2</sub> ) <i>p</i>
Conductas disruptivas (Y)	834	11,99	3,85	-			
Conductas violentas (Y <sub>1</sub> )	819	10,61	3,38	<b>,63(**)</b>	-		
Causas externas indirectas (x <sub>1</sub> )	840	5,93	,28	-,19(**)	-,19(**)	-	
Causas externas directas (X <sub>2</sub> )	838	3,29	,70	-,16(**)	-,21(**)	-,04	-

( $\bar{X}$ ) = Media. D.T = Desviación típica. (p\*\*)  $p < 0.01$

Todas las correlaciones de la Tabla 51 entre las variables predictoras y de estas con la criterio, son estadísticamente significativas. Puede observarse que los análisis de correlación indican que las conductas violentas ( $r=0,63$ ;  $p<0.01$ ) muestran relación alta con las conductas disruptivas.

## • BLOQUE 5: Relación familia - centro de estudio

**Tabla 52: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas disruptivas y la relación de la familia con el centro de estudio**

	N	$\bar{X}$	D.T	(Y) p	(Y <sub>1</sub> ) p	(X <sub>1</sub> ) p
Conductas disruptivas	834	11,99	3,85	1		
Conductas violentas	819	10,61	3,38	<b>,63(**)</b>	-	
Satisfacción por el centro	816	14,38	3,40	<b>-,29(**)</b>	<b>-,20(**)</b>	-

( $\bar{X}$ )= Media. D.T = Desviación típica (p\*\*) p < 0.01

En la Tabla 52 se observa que la correlación entre la variable predictora y las variables criterio son estadísticamente significativa. Su signo es negativo, lo que indica que una puntuación alta en ella supone una puntuación baja en conductas disruptivas y en conductas violentas. En cuanto al análisis de correlación indican que las conductas violentas ( $r=0,63$ ;  $p<0.01$ ) muestran relación alta con las conductas disruptivas.

## • Resultados del modelo de regresión múltiple

### a) Variable criterio: Conductas disruptivas

Previo a los resultados se comprobaron los supuestos del modelo: independencia, la no colinealidad, la normalidad y la homocedasticidad. En primer lugar, el resultado (1,83) que pertenece al estadístico Durbin-Watson indica que los residuos son independientes, puesto que se encuentran dentro del rango recomendado (1.5 - 2.5) para considerar independientes

las observaciones. Los valores del factor de inflación de la varianza (FIV) se encuentran por debajo de 10 y los índices de tolerancia (TOL) son superiores a .20. Por lo que podemos concluir que, no hay colinealidad problemática en los datos.

La representación del diagrama de dispersión refleja el cumplimiento de las condiciones de linealidad y homocedasticidad (**anexo digitalizado 8**) y para comprobar la normalidad, el histograma y el gráfico de probabilidad normal, presentan adecuación al supuesto de la normalidad (**anexo digitalizado 9**)

- El valor estadístico del contraste F del modelo final,  $F(25,477) = 8,657$  sig= 0,00 ( $p < 0.01$ );  $R^2 = 0,31$  y  $R^2_{\text{corr}} = 0,27$ . Este resultado indica, que la significación estadística del modelo global es significativo 0,00 para todas las variables predictoras, es decir, que todas las variables influyen de forma conjunta y lineal sobre la conducta disruptiva, y esta última queda explicada en un 27,6% por las variables predictoras según el modelo lineal jerárquico.
- El valor de la correlación múltiple con la combinación lineal de las 25 variables predictoras (situación laboral de la madre, sexo, profesión del padre, edad, situación laboral del padre, tiene hermanos, tipo de centro, vive con, repite curso, profesión de la madre, flexibilidad familiar, madre autoritaria, padre autoritario, madre democrática, ¿cómo te sientes en tu familia?, padre democrático, vinculación emocional, buena comunicación, control madre autoritaria, control madre democrática, control padre autoritario, control padre democrático, causas externas indirectas, causas externas directas y satisfacción por el centro) generada por el modelo es medio  $R = 0,55$ .



En la Tabla 53 que se expone a continuación se aprecia el resumen de los resultados de la regresión lineal por método jerárquico para la variable criterio conducta disruptiva.

**Tabla 53: Resumen de los resultados de la regresión por método jerárquico para la variable criterio Conductas disruptivas**

Variable	B	ET. B	Beta	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>corr</sub>	p
Paso 1						
Constante	6,50	2,14		,19	,17	,00
Edad	,61	,11	,23			,00
Sexo	-1,31	,31	-,17			,00
Repite curso	-2,06	,45	-,19			,00
Vive con	,22	,09	,10			,01
Paso 2						
Constante	8,22	2,97		,23	,20	,00
Edad	,50	,11	,19			,00
Sexo	-1,34	,31	-,17			,00
Repite curso	-1,91	,45	-,18			,00
Vinculación emocional	-,21	,06	-,18			,00
Paso 3						
Constante	7,90	3,06		,24	,21	,01
Edad	,50	,11	,19			,00
Sexo	-1,32	,31	-,17			,00
Repite curso	-1,91	,45	-,18			,00
Vinculación emocional	-,21	,06	-,18			,00
Flexibilidad familiar	,15	,06	,11			,02
Paso 4						
Constante	23,57	4,32		,28	,24	,00
Edad	,44	,11	,17			,00
Sexo	-1,18	,30	-,15			,00
Repite curso	-1,81	,44	-,17			,00
Vive con	,18	,09	,08			,04
Vinculación emocional	-,20	,06	-,17			,00
Causas externas indirectas	-2,17	,49	-,17			,00
Causas externas directas	-,65	,22	-,11			,00
Paso 5						
Constante	26,70	4,30		,31	,27	,00
Edad	,34	,11	,13			,00
Sexo	-1,14	,29	-,15			,00
Repite curso	-1,65	,43	-,15			,00
Vinculación emocional	-,17	,06	-,15			,00
Buena comunicación	,09	,04	,13			,04
Causas externas indirectas	-2,31	,48	-,18			,00
Causas externas directas	-,62	,21	-,11			,00
Satisfacción por el centro	-,22	,05	-,19			,00

p < 0.01

Los predictores significativos finales con la variable criterio son: edad, sexo, repite curso, vinculación emocional, buena comunicación, causas externas indirectas, causas externas directas y satisfacción por el centro.

## **b) Variable criterio: Conductas violentas**

Previo a los resultados, se comprobaron los supuestos del modelo: independencia, la no colinealidad, la normalidad y la homocedasticidad. El resultado del estadístico Durban - Watson es 2,04 indicando que los residuos son independientes. Los valores del factor de inflación de la varianza (FIV) se encuentran por debajo de 10 y los índices de tolerancia (TOL) son superiores a .20, lo que permite concluir que, no hay colinealidad problemática en los datos.

La representación del diagrama de dispersión (**anexo digitalizado 8**) refleja el cumplimiento de las condiciones de linealidad y homocedasticidad, y para comprobar la normalidad: el histograma y el gráfico de probabilidad normal, presentan la adecuación al supuesto de la normalidad (**anexo digitalizado 9**).

- El valor estadístico del contraste F del modelo final,  $F(25,469) = 5,20$  sig= 0,00  $p < 0.01$ );  $R^2 = 0,21$  y  $R^2_{\text{corr}} = 0,17$ . Este resultado indica que la significación estadística del modelo global es significativo 0,00 en un 99% para todas las variables predictoras, es decir, que todas influyen de forma conjunta y lineal sobre la conducta violenta. Y la proporción de variación del criterio explicada por el modelo lineal jerárquico es de 17,5%.

- El valor de la correlación múltiple con la combinación lineal de las 25 variables predictoras (situación laboral de la madre, sexo, profesión del padre, edad, situación laboral del padre, tiene hermanos, tipo de centro, vive con, repite curso, profesión de la madre, flexibilidad familiar, padre autoritario, madre autoritaria, madre democrática, ¿cómo te sientes en tu familia?, padre democrático, vinculación emocional, buena comunicación, control madre autoritaria, control madre democrática, control padre autoritario, control padre democrático, causas externas directas, causas externas indirectas, satisfacción por el centro) generada por el modelo es medio  $R = 0,46$ .

En la Tabla 54 expuesta a continuación, se aprecia el resumen de los resultados de la regresión lineal por método jerárquico.

**Tabla 54: Resumen de los resultados de la regresión por método jerárquico para la variable criterio conductas violentas**

Variable	B	ET. B	Beta	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>corr</sub>	p
<b>Paso 1</b>						
Constante	5,74	2,02		,08	,06	,00
Edad	,38	,10	,16			,00
Sexo	-1,29	,29	-,19			,00
<b>Paso 2</b>						
Constante	10,07	2,83		,11	,08	,00
Edad	,28	,10	,12			,00
Sexo	-1,30	,29	-,19			,00
Padre democrático	-,12	,06	-,12			,03
<b>Paso 3</b>						
Constante	8,91	2,90		,14	,10	,00
Edad	,29	,10	,12			,00
Sexo	-1,25	,29	-,18			,00
<b>Paso 4</b>						
Constante	21,4	4,10		,19	,15	,00
Edad	,21	,10	,09			,03
Sexo	-1,10	,28	-,16			,00
Causas externas indirectas	-1,47	,46	-,13			,00
Causas externas directas	-,90	,21	-,18			,00
<b>Paso 5</b>						
Constante	24,00	4,09		,21	,17	,00
Sexo	-1,06	,28	-,15			,00
Causas externas indirectas	-1,58	,46	-,14			,00
Causas externas directas	-,87	,20	-,18			,00
Satisfacción por el centro	-,18	,04	-,18			,00

p < 0.01

De la Tabla 54 se aprecia que los predictores finales significativos con la variable criterio conductas violentas son: sexo, causas externas indirectas, causas externas directas y satisfacción por el centro.

Obtenidos los resultados de la regresión lineal, se procederá a hacer análisis de varianza, para determinar con un nivel de confianza del 95% si la diferencia entre grupos en una variable dependiente concreta se debe al azar, o realmente los grupos son estadísticamente diferentes.

#### **6.2.5 Análisis de Varianza (ANOVA)**

En esta investigación se ha aplicado el análisis ANOVA para indagar si la edad, el curso, el tipo de centro, con quien vive, la profesión de los padres y la situación laboral de los padres (variables independientes) afectan las conductas disruptivas y las conductas violentas en el aula (variable dependiente).

Para cada uno de los análisis se ha obtenido una tabla ANOVA, en la que se expone las medias, las desviaciones típicas, los grados de libertad, el valor de  $F$  y el nivel de significación. El análisis de cada variable parte del supuesto de que todas las medias son iguales entre los grupos (hipótesis nula).

• **Edad**

**Tabla 55: Resultados de ANOVA aplicada a las diferencias entre conducta disruptiva y conducta violenta**  
\* *Edad*

	Edad	N	$\bar{X}$	D.T	$p^*$
Conductas disruptivas	12	107	10,51	3,35	0,00
	13	179	11,25	3,24	
	14	200	11,53	3,55	
	15	173	11,95	3,74	
	16	109	13,96	4,32	
	17	58	14,52	4,24	
	18	8	15,75	3,73	
Conductas violentas	12	107	9,55	2,97	0,31
	13	176	10,18	3,34	
	14	197	10,33	3,32	
	15	167	10,86	3,38	
	16	108	11,72	3,13	
	17	57	11,67	3,59	
	18	7	13,29	5,34	

( $\bar{X}$ ) = Media. D.T = Desviación Típica.  $p^* \leq 0.05$ .

Los resultados que se observan de la Tabla 55 sobre la prueba de homogeneidad indican que hay diferencias en las varianzas entre la edad y las conductas disruptivas; y para las conductas violentas, el resultado es superior a 0,05 al estadístico asumido para Levene, lo que indica que no existen diferencias entre las varianzas.

Las conductas disruptivas ANOVA  $F = 15,885$  ( $6,827$ ) = 0,00 indican que hay diferencia entre los grupos de edades. Las medias y el contraste post hoc indica que estas conductas se presentan en las edades de 16, 17 y 18 años y las conductas violentas ANOVA  $F = 6,451$  ( $6,812$ ) = 0,00; señala que existe diferencia entre el grupo de edades. Las medias y el contraste post hoc indica que las conductas violentas se presentan en las mismas edades que las conductas disruptivas.

Los resultados pueden apreciarse en los gráficos de representación de las medias percibidas según la edad (**anexo digitalizado 10.1**).

• **Tipo de centro**

**Tabla 56: Resultados de ANOVA aplicada a las diferencias entre conducta disruptiva y conducta violenta**  
\* *Tipo de Centro*

	Centro	N	$\bar{X}$	D.T	$p^*$
Conductas disruptivas	Público	728	12,04	3,86	0,00
	Concertado	81	10,28	2,43	
	Privado	25	16,28	3,91	
Conductas violentas	Público	715	10,65	3,38	0,76
	Concertado	80	9,56	2,99	
	Privado	24	12,83	3,17	

( $\bar{X}$ ) = Media. D.T = Desviación Típica.  $p^* \leq 0.05$

Los resultados que se observan de la Tabla 56 sobre la prueba de homogeneidad indican, que hay diferencias en las varianzas entre el tipo de centro educativo y las conductas disruptivas, y para las conductas violentas el resultado es superior a 0,05 al estadístico asumido para Levene. Lo que supone que no existen diferencias entre las varianzas.

Las conductas disruptivas ANOVA  $F = 24,743 (2,831) = 0,00$  demuestra que hay diferencia entre los tipos de centros educativos. Las medias y el contraste de post hoc indican que estas conductas se presentan en los colegios privados, seguido de los institutos públicos. Y para las conductas violentas ANOVA  $F = 9,262 (2,816) = 0,00$ , indica que hay diferencias. Están presentes en los colegios privados, seguido de las instituciones públicas. Estos resultados pueden apreciarse en los gráficos de representación de las medias percibidas según el tipo de centro (**anexo digitalizado 10.2**).

- **Curso**

**Tabla 57: Resultados de ANOVA aplicada a las diferencias entre conducta disruptiva y conducta violenta**

*\* Curso*

	Curso	N	$\bar{X}$	D.T	$p^*$
Conductas disruptivas	1 ESO	217	11,56	3,68	0,09
	2 ESO	201	11,20	3,52	
	3 ESO	177	12,01	3,89	
	4 ESO	239	13,04	4,05	
Conductas violentas	1 ESO	214	10,15	3,37	0,73
	2 ESO	198	9,89	3,10	
	3 ESO	173	10,90	3,42	
	4 ESO	234	11,41	3,40	

( $\bar{X}$ ) = Media. D.T = Desviación Típica.  $p^* \leq 0.05$

La prueba de homogeneidad para ambas conductas es superior a 0,05 el estadístico asumido para Levene, lo que indica que no existen diferencias entre las varianzas.

Los resultados de ANOVA para las conductas disruptivas  $F= 9,913 (3,830)=0,00$  indican que hay diferencias entre los cursos. Las medias y las pruebas de contraste post hoc, señalan que estas conductas ocurren en los cursos de 3º y 4º de ESO. Y para las conductas violentas  $F= 9,335 (3,815) = 0,00$ , estos comportamientos están presentes en los mismos cursos señalados. Estos resultados pueden apreciarse en los gráficos de representación de las medias percibidas según el curso (**anexo digitalizado 10.3**).

• **Vive con**

**Tabla 58: Resultados de ANOVA aplicada a las diferencias entre conducta disruptiva y conducta violenta**

*\* Vive con*

	Vive con	N	$\bar{X}$	D.T	$p^*$
Conductas disruptivas	Padre y madre	142	11,61	3,82	0,00
	Padres y hermanos	448	11,77	3,71	
	Madre	69	12,00	3,88	
	Padre	8	15,00	2,61	
	Madre y hermanos	85	12,68	3,88	
	Padre y hermanos	8	13,00	3,38	
	Pareja de mi padre y hermanos	42	12,50	4,12	
	Pareja de mi madre y hermanos	9	15,11	7,30	
	Hermanos	2	13,00	1,41	
	Abuelos	9	13,67	5,26	
	Otro familiar	10	11,40	3,16	
Conductas violentas	Padre y madre	138	10,88	3,69	0,11
	Padres y hermanos	440	10,46	3,2	
	Madre	69	10,30	3,35	
	Padre	8	13,38	3,06	
	Madre y hermanos	83	10,61	3,08	
	Padre y hermanos	8	12,63	2,26	
	Pareja de mi padre y hermanos	42	10,71	4,12	
	Pareja de mi madre y hermanos	9	12,78	5,28	
	Hermanos	2	10,00	1,41	
	Abuelos	8	10,25	2,25	
	Otro familiar	10	8,90	2,84	

( $\bar{X}$ ) = Media. D.T = Desviación Típica.  $p^* \leq 0.05$

La prueba de homogeneidad indica que hay diferencias en las varianzas entre las personas con quien vive el alumno y las conductas disruptivas. Para las conductas violentas el resultado es superior a 0,05 al estadístico asumido para Levene, lo que indica que no existen diferencias entre las varianzas.



Los resultados de ANOVA para las conductas disruptivas  $F = 1,989 (10,821)=0,13$  y para las conductas violentas  $F= 1,713 (10,806)=0,14$ , indican que no hay diferencias entre las medias de los grupos por tanto se acepta la hipótesis nula.

- **Profesión de los padres**

⇒ **Profesión de la madre**

La prueba de homogeneidad es superior a 0,05 el estadístico asumido para Levene. Lo que indica que no existen diferencias entre las varianzas en ambas variables dependientes.

Los resultados de ANOVA para las conductas disruptivas  $F = 1,810 (9,707)=0,06$  y para las conductas violentas  $F= 1,180 (9,695)=0,30$  Estos resultados revelan que no hay diferencias entre las medias de los grupos, por tanto, se acepta la hipótesis nula.

⇒ **Profesión del padre**

La prueba de homogeneidad es superior a 0,05 el estadístico asumido para Levene. Lo que indica que no existen diferencias entre las varianzas en ambas variables dependientes.

Los resultados de ANOVA para las conductas disruptivas  $F = 1,591 (9,690)=0,11$  y para las conductas violentas  $F= 1,040 (9,677)=0,40$ , indican que no hay diferencias entre las medias de los grupos, por tanto, se acepta la hipótesis nula.

- **Situación laboral de los padres**

⇒ **Situación laboral de la madre**

La prueba de homogeneidad para las conductas disruptivas es  $p = 0,04$  lo que indica que existen diferencias entre las varianzas en ambas variables dependientes y para las conductas violentas es superior a 0,05 indicando que no hay diferencias entre las varianzas.

Los resultados de ANOVA para las conductas disruptivas  $F = 1,635 (5,810) = 0,14$  y para las conductas violentas  $F = 2,099 (5,795) = 0,06$ . Esto indica que no hay diferencias entre las medias de los grupos, por tanto, se acepta la hipótesis nula.

⇒ **Situación laboral del padre**

La prueba de homogeneidad para ambas conductas es superior a 0,05 indicando que no hay diferencias entre las varianzas.

Los resultados de ANOVA para las conductas disruptivas  $F = 2,839 (5,758) = 0,01$ . Las medias y el contraste post hoc indican que, la conducta disruptivas se presenta en adolescentes cuyos padres tienen alguna incapacidad laboral/invalidez, o trabajan solamente tareas de la casa. Este resultado puede observarse en el gráfico de representación de las medias percibidas (**anexo digitalizado 10.4**). Y para las conductas violentas  $F = 0,498 (5,744) = 0,77$ , no hay diferencias entre las medias de los grupos, por tanto, se acepta la hipótesis nula.

## 6.3 Resumen de los resultados cuantitativos

### 1. Percepción de los adolescentes sobre los estilos educativos familiares

- La descripción que aportan los **adolescentes** sobre sus familias, indican que son nucleares, con una media de dos hijos, donde ambos padres trabajan fuera de casa, la profesión que predomina en los padres es la de técnico, científico e intelectual y en las madres servicios de restauración, personales, protección y vendedoras. El **estilo educativo familiar**, que predomina es el democrático, basado en el afecto, la buena comunicación, las pautas de control y disciplina, la vinculación emocional y la flexibilidad familiar.
- Hay relación entre la **situación laboral de los padres y las causas que explican las conductas disruptivas en el aula**. A nuestro juicio, indican la realidad de la situación laboral de las familias actuales, donde los padres tienen mayor presencia en casa, por motivos de incapacidad laboral, invalidez, o trabajan solamente en tareas del hogar, y son las madres quienes trabajan fuera.
- Respecto a las **diferencias entre padres y madres**. Las madres son cariñosas, generosas y comprensivas, su estilo educativo es el **democrático - permisivo**. Los varones enfatizan la afectividad de las madres y las chicas le dan mayor peso a la comprensión. Y los padres son descritos como generosos, cariñosos y justos, y su estilo educativo **autoritario**.

## **2. Percepción de los adolescentes sobre las pautas y normas disciplinarias ejercidas en casa y la relación con las conductas disruptivas y/o violentas en el aula**

Para los adolescentes, el estilo de implementar pautas y normas disciplinarias de ambos padres es del tipo **democrático**, con comunicación abierta, directa y razonada. En este aspecto, los resultados indican que este estilo es un factor que protege la aparición de las conductas disruptivas y de las conductas violentas en el aula. Y padres y madres que implementan medidas **autoritarias**, con control rígido como deber y con escasa sensibilidad, son desencadenantes de estas conductas en el aula.

## **3. Apreciación de los adolescentes sobre los conflictos que generan discusión en el hogar**

- Las discusiones son producidas por problemas con los estudios, las tareas domésticas, las relaciones con los hermanos y resto de la familia, o por el uso del móvil/Internet. Los **chicos** señalan que a ellos se les discute por los problemas con los estudios, la hora de levantarse, el uso del dinero y gastos, y el consumo de drogas/alcohol, y las discusiones en las **chicas** básicamente se centra en el novio o chico que le gusta.
- La **relación entre los motivos de discusión y las conductas disruptivas y violentas en el aula**, señalan que, las conductas disruptivas se relacionan con las discusiones por problemas con los estudios, hora de levantarse, amistades, hora de llegar a casa por la noche, y el consumo de drogas/alcohol, o cigarrillos. Y las conductas violentas en el aula

tienen relación con la hora de llegar a casa por la noche, el uso del dinero y los gastos, el consumo de drogas/alcohol o cigarrillos, las relaciones con los hermanos, y el uso del móvil/Internet.

#### **4. Formas de comunicación según la percepción de los adolescentes**

Los adolescentes indican tener comunicación afectiva, bidireccional y abierta con sus padres. Valorada en estar satisfechos con la comunicación con los padres, la empatía al comunicar, la comodidad, la confianza y libertad al hablar con los padres sobre cualquier situación.

#### **5. Opinión de los adolescentes sobre las estrategias y acciones para intervenir los conflictos familiares**

- Como estrategia **general** para resolver los conflictos proponen el uso del diálogo pacífico y constante entre ambas partes.
- De acuerdo al estilo, familias con alta **vinculación emocional**: plantear soluciones y acuerdos, o buscar apoyo en familiares u otras personas como formas de resolver el conflicto. Y con padres con estilo de **control democrático**, sugieren el uso de la empatía.

- Para familias con alta **flexibilidad familiar**, la sugerencia es usar el diálogo pacífico y constante. Y para padres con estilo de **control autoritario**, sugieren establecer reglas y castigos, escuchar y aceptar las críticas, la empatía, el respeto, o el uso de un tercero como apoyo en la resolución del conflicto.

## **6. Conductas disruptivas y conductas violentas de acuerdo a la percepción de los adolescentes**

Las **conductas disruptivas** que señalan más frecuentes en el aula, son: interrumpir al profesor/a durante la clase, llegar tarde sin justificación y contestar mal al profesor/a; y las **conductas violentas**, son: decir cosas malas de algún compañero/a, reírse del compañero/a cuando se equivoca, insultar u ofender a algún compañero/a y molestar en clase a algún compañero/a.

### **6.1 Apreciación de los adolescentes sobre las causas de las conductas disruptivas y las conductas violentas**

- Señalan que son provocadas por situaciones **externas** de su conducta. Como generar una reacción de apreciación en el otro, por medio del temor, admiración, demostrar fuerza (**causas externas indirectas**), o causar un daño intencional dirigido hacia una persona, como insultar o agredir (**causas externas directas**).

- Las **conductas disruptivas** asociadas a las **causas externas indirectas** que generan algún tipo de admiración o temor, son: contestar mal al profesor/a, levantarse del puesto sin autorización, llegar tarde sin justificación, interrumpir al profesor/a durante la clase y/o pegar a un compañero/a, esta última, además, de insultar al profesor/a se relaciona con el hecho de querer demostrar la fuerza. Las **causas externas directas** se relacionan básicamente con pegar a un compañero/a.
- Las **conductas violentas** que se explican por **causas externas indirectas** son: reírse de algún compañero/a cuando se equivoca, insultar u ofender a algún compañero/a, molestar o amenazar a un compañero/a en clase. Demostrar la fuerza, se relaciona con aislar o ignorar a un compañero/a, o amenazar a un compañero/a en clase. Y algunas **causas externas indirectas** se relacionan con conductas como insultar u ofender a un compañero/a y amenazar en clase a algún compañero/a.

## **7. Percepción de los adolescentes sobre la participación y relación de los padres con el centro de estudio**

Los adolescentes perciben que los padres están contentos con el centro, conocen sus reglas y asisten a las reuniones convocadas. Otro dato importante, es que la satisfacción de los padres con el centro educativo, protege la aparición de conductas disruptivas y violentas en el aula.

## 6.4 Resultados cualitativos

Estructuramos el análisis y resultado de este punto de investigación en torno a diez elementos en correspondencia con las variables independientes y los objetivos de investigación. Tratamos de explorar expresamente junto a los que fueron apareciendo en el transcurso de las distintas dinámicas. El discurso que elaboramos a continuación, es pues, un análisis interpretativo de las respuestas de expertos, profesores y padres. Recogemos entrecomilladas las respuestas literales que habiendo sido emitidas por uno u otro participante, reflejan un consenso, una tendencia compartida, una perspectiva común, siguiendo en todo caso las leyes del análisis del discurso y del análisis cualitativo.

### 1. Percepción sobre los estilos educativos que predominan en las familias españolas

⇒ Los **expertos** exponen consensuadamente un retrato percibido y constatado con sus experiencias, sobre los estilos educativos familiares cuyos rasgos más sobresalientes son:

- Estilos educativos basados en criterios de **comunicación, afecto y control**. El orden que establecen primero, familias **permisivas**, con altos niveles de comunicación y afecto, pero con laxitud en cuanto al control, es un “dejar hacer” y “todo vale”. Le siguen las familias **autoritarias**, con altos niveles de control y seguimiento exhaustivo de sus hijos, y bajos niveles de comunicación y afecto. Las familias **democráticas**, con altos niveles de afecto y de comunicación en diálogo y escaso ejercicio de autoridad, dan “autonomía paulatina a los hijos al considerarlos sujetos de razonamientos”, “las reconvenciones son



razonadas”, con escasez o evitación del castigo físico o psíquico. Y las menos comunes, son las familias **negligentes**, con alto nivel de afecto y bajo en control y comunicación, donde las decisiones educativas son impulsivas, es decir, sin reflexión previa ni objetivo claro.

- Los **elementos** que influyen directamente sobre los estilos educativos de las familias españolas actuales se relacionan con **la cantidad y calidad en el uso del tiempo para educar**, el disfrute y la convivencia con los hijos, padres y madres sometidos a “la dictadura del tiempo”, llegan a casa “cansados”, produciéndose “escasa convivencia y dejación de las funciones educativas”. **La sobreprotección, tolerancia, laxitud y defensa** a los hijos, tendencia de los padres ante dificultades de proteger, compensar, sustituir, defender, no exigir y atender las demandas de los hijos.
  - Sobre la **problemática** que encuentran en algunos estilos educativos se debe a la “**ausencia de tiempo**” para la dedicación necesaria a los hijos, en estilos autoritarios y permisivos, de ahí que padres y madres con estilo autoritario hacen uso de métodos como el castigo físico. Y “**faltas de habilidades, tiempo y energía**” irrumpen en familias con estilos educativos democráticos.
- ⇒ Los **estilos educativos** que se aprecian del análisis del discurso de los **padres y madres** es de familias **democráticas – permisivas**, donde se da el conocimiento y razonamiento de las acciones u omisiones de sus conductas. Reconocen que las **madres** suelen ser cariñosas, permisivas, comunicativas, conciliadoras, mediadoras, relajadas y menos

estrictas, comparado con los perfiles de **estilos permisivos y democráticos**. Y los **padres** son estrictos, absorbentes, directos y menos permisivos, algunos son comunicativos y cariñosos, características propias de los **estilos autoritarios y democráticos**.

- Por **tipología**, son padres y madres **preocupados**, dedicados a conocer todo lo concerniente a sus hijos, sus amistades, los lugares que asisten y los peligros presentes en la sociedad; **inconformes**, exigen y motivan a los hijos a rendir más y mejor, valorando sus destrezas y aptitudes, y **desbordados**, quienes al no tener la preparación suficiente sobre cómo actuar en diversas situaciones, sienten que “no pueden más”.

Recogemos expresiones significativas de los padres, tomadas de los grupos de discusión:

- “Yo creo estamos más preocupados por saber, conocer. Estamos un poco obsesionados, yo lo digo por mí, y cuando yo me paro a pensar digo “si yo lo que tengo que tener es un poco más de confianza, tranquilizarme” y bueno pues la reputación que tienes por ellos no te permite relajarte lo suficiente”
- “Tengo el concepto de que es complicadísimo, en cuanto a la educación que les tenemos que dar. Sabemos, o muchas veces no sabemos, lo que tienes que decirles, ni cómo se lo tienes que decir, ni por qué vas, ni por qué te prohíbo, o te digo que no debes de ir...es complicadísimo”
- “Que lo que no entiendo, pudiendo sacar un sobresaliente, pudiendo sacar un siete, un ocho, se conforman con un cinco...”
- “Hay algo que debo de estar haciendo mal. No sé, yo creo que lo estoy haciendo mal, porque es que le noto tan ausente que no hay manera de estimularle, realmente me pienso que en algo estoy fallando pero no sé en qué”.

- Lo que si tienen claro el grupo de padres participantes, es que su **rol** de padres no debe confundirse con el de los amigos, no permiten el trato de igual a igual, y deben marcar límites y pautas. Las expresiones significativas de los padres, tomadas de los grupos de discusión:

- “Siempre le digo, no te confundas, yo no soy tu amigo, yo soy tu padre, y no confundas”
- “No funciona tampoco lo de ser colegas, porque colegas no podemos ser”
- “Ellos se quieren poner siempre por encima, “mamá, es que cómo eres”, “que tú”, entonces me replica, me trata de igual a igual. Entonces, yo le digo muchas veces que no es así, que yo soy la madre y él es el hijo”

### 1.1 Roles educativos en la dinámica familiar

⇒ Para los **expertos**, las **madres** son quienes se implican en “gestionar todo lo referente a la educación de sus hijos”, su tiempo lo ocupan en educar y enseñar normas de conducta, revisar tareas de apoyo escolar, en general “tomar las decisiones educativas”; usan sanciones “razonadas y generalmente poco coercitivas”, tienen mayor atención y seguimiento a sus hijos, velan por el control emocional al ser más empáticas y afectuosas y suelen ser más protectoras. Los **padres** participan en menor medida en la educación de los hijos, su rol es de autoridad, con uso de castigos frecuentes y suelen ser más tolerantes para evitar los conflictos.

- La **apreciación** de estas diferencias entre padres y madres sería el resultado, a **nivel familiar** de las propias experiencias familiares pasadas, del nivel educativo y cultural de los padres, del temperamento y el grado de formación de los hijos; y a **nivel social y cultural**, responden al “rol social adjudicado”, donde existe mayor participación de la persona del rol femenino en el cuidado y atención de los hijos.
  - Padres y madres actualmente enfrentan **cambios de roles** en cuanto a la función educativa de los hijos, producto del paro o desempleo. A pesar de estos cambios, los expertos explican “no es que la madre pase más tiempo con los hijos que los padres, sino que el tiempo que pasan con ellos está impregnado de decisiones educativas”.
- ⇒ La percepción de los **padres** sobre sus funciones dentro de los roles educativos en la dinámica familiar, serían las **madres** quienes establecen todas las normas, generalmente en materia educativa y velan porque se cumplan, y aunque las normas sean consensuadas, son conscientes que son ellas quienes asegurarán su establecimiento debido a que son ellas quienes pasan “mayor tiempo con los hijos”. Los **padres** son más firmes, “separan situaciones” a la hora de implementar una norma y las reclaman, las madres acuden a ellos puesto que los hijos suelen obedecerles.

Las siguientes expresiones obtenidas de los grupos de discusión son un buen resumen sobre los roles educativos:

- “En mi casa yo establezco todas las normas, las establezco yo todas y ya está” (Madre)

- “Al principio con nuestro hijo las normas las ponía yo. Hasta que me di cuenta que estaba haciéndolo mal, porque estaba cayendo yo con toda la responsabilidad, (...) en el matrimonio acordamos que todas las normas se ponen entre los dos y se cumplen entre los dos. Pero claro es una cuestión de quien está más tiempo en casa, lo que el cumplimiento al mando lo suelo llevar yo”
- “...tampoco soy muy estricta, ni en el cumplimiento, ni en el poner muchas normas’
- “Su padre es menos permisivo tiene las cosas más claras, yo soy más permisiva”
- “Soy más conciliadora, quizás trato de intentar hablar con él más, hay veces que no me da resultado y entonces tengo que llegar al padre”
- “Él a mí me cuenta cosas que a su padre no le cuenta. Sin embargo, su padre es capaz de separar situaciones que a mí se me escapan”

## 2. Percepción sobre las pautas y normas disciplinarias ejercidas en el ámbito familiar

- ⇒ Los **expertos** alegan que algunas familias no adoptan normas disciplinarias estructuradas previas, donde se contemple normas básicas de convivencia, o se trace un régimen disciplinario que indique lo que se puede y no hacer, y donde se acuerden los premios y castigos. La ausencia de pautas y normas “generan inseguridad y cierta desadaptación social en los hijos”.
- ⇒ Se ha consultado a los **padres** sobre los modos que establecen las normas, dejando entrever diversas características: **normas autoritarias**, aquellas que se repiten constantemente hasta su cumplimiento y el no cumplirlas les puede “hacer perder los nervios”, las consecuencias generalmente se corresponde con la prohibición, o quitarle

algo que “le pueda hacer sufrir” (móvil, ordenador, consola o las salidas con sus amigos) y excepcionalmente con el uso del castigo físico. **Normas democráticas**, aquellas que proceden del diálogo abierto y razonado entre padres e hijos, donde se advierte previamente y acuerda consensuadamente las consecuencias que podrían generar una determinada decisión del hijo. **Normas permisivas**, en particular son las madres quienes alegan la poca exigencia, la relajación en la imposición, el mantenimiento y el cumplimiento de las normas, y **normas negligentes**, manifestadas en la poca preparación de los padres al momento de aplicarlas, generalmente, son normas improvisadas.

Recogemos algunas expresiones significativas de los padres, tomadas de los grupos de discusión:

- “En mi caso hay una advertencia previa, no puede haber un castigo sin conocimiento previo. Primero se la advierte, decirle “oye que te he avisado, la próxima vez que te avise, esto va a tener consecuencias y la consecuencia va a ser esto”
- “Yo si le castigo, le castigo con lo que más le duele, y es con no jugar, no tocar el ordenador, ni el teléfono”
- “Yo siempre con algo que sé que la pueda hacer sufrir, por ejemplo, sin teléfono, sin salir un fin de semana”
- “Como una especie de consecuencias: si llegas tarde, pues no sales el viernes, o si te llega un parte, el fin de semana no sales, o estás una semana sin móvil”
- “Creo que tampoco ser demasiado estrictos en determinados momentos”

- El **catálogo de normas** que frecuentan en las familias. Según los **expertos** se relacionan con los “hábitos básicos”, alimento, higiene personal, vestido. La “organización familiar”, convivencia, cooperación, orden, control de horarios (llegadas por la noche, ver la televisión, uso de tecnología Internet/móvil) y obediencia; los “resultados académicos” y, la “transmisión de valores”, respeto entre miembros de la familia y con las demás personas, libertad, cortesía y urbanidad.

⇒ Para los **padres** son las normas domésticas las que reglamentan la convivencia en casa, (orden de habitación, de cocina y de espacios en común). Luego, las que regulan el uso de la tecnología, (horarios para usar móviles, ipad, ordenadores, consolas), horarios para el estudio y para el sueño, las referidas al castigo por el incumplimiento de una norma, y las relacionadas con la autonomía que advierten que sus decisiones no son firmes hasta que sean aprobadas por sus padres.

Valgan como expresión del discurso de los padres estas afirmaciones sobre las normas:

- “Cada vez tengo que poner más normas. Se van haciendo mayores, y yo cada vez tengo menos tiempo. Entonces lo que intento hacer, es que ordenen sus habitaciones y tengan las cosas recogidas y en condiciones...”
- “Si tu planificas en tu casa unos horarios y unas normas todos tenemos que aceptarlas. Tu hijo tendrá que estudiar a determinadas horas, una norma es que durante el horario de estudios no hay medios, ni teléfono”
- “Yo una norma general es que nada de lo que ellos hagan, o decidan es firme. Es decir, a veces te dicen “he quedado con no se cuanto”, y yo no, hasta que nosotros te digamos que puedes, no lo des por hecho nunca nada, sino que pregúntanos antes”

- “Una norma que está relacionado con eso de ir aunque sin salir, es con el uso de whatsapp, que es una forma de relacionarse...en mi casa nos costó un disgusto, pero mi hija cuando estudia, el móvil está en un cajón mientras está estudiando... y por las noches a las 10:30 o las 11:00 yo paso por la habitación, le cojo el móvil y lo guardo en el cajón...y sí que he notado que descansa mejor”

- En cuanto a las **pautas disciplinarias**. Según los **expertos**, predomina el castigo y su consecuencia directa es la privación de lo valorado por el hijo, “te quito esto o lo otro”, “no jugar con la play”, “te quito el móvil”, o “no sales”. Las consecuencias, o castigos no siempre son constantes y coherentes. Los expertos reprochan la ausencia de creatividad por parte de los padres al implementar dichas pautas, puesto que los premios suelen ser “comprar cosas”, y los castigos son reprensiones y privaciones. Para los **padres**, la pauta disciplinaria predominante, es el castigo, como resultado del incumplimiento de una norma establecida.
- Sobre las **actitudes de los hijos ante las normas disciplinarias**. Los **padres** perciben que ellos se enfrentan, las cuestionan, manifiestan desacuerdo, se enfadan, pero al final las entienden y las acatan, bien por “hastío con tal que ellos no se repitan”, o por no reconocer que “tenías la razón”.

Estas serían algunas de las formulaciones explícitas que los padres aducen sobre las actitudes de sus hijos:

- “Parece que no, pero si que escuchan y hacen todo lo que le decimos, lo que pasa es que no van a reconocerlo”
- “Yo creo que es depende de cómo se actúe, mi hija mayor nunca nos dice que nos escucha pero hace todo lo que le decimos”



-“Yo creo que sí, unos pueden ser un poco más rebeldes pero al final la acatan”

-“Yo creo que incluso habiendo enfrentamiento te dicen que “no, no, no se qué”, pero al final siempre descubres que se si se han quedado con alguna parte”

- Respecto a sus propias **actitudes** ante las normativas. Los **padres** destacan la necesidad de que entre ellos tengan los mismos criterios en cuanto a las normas. Aseguran que, “si los hijos reciben mensajes diferentes, o un poco diferentes, te ganan y se aprovechan”, y se hacen “más fuerte”. También, son conscientes que deben “soltar amarras” progresivas con la edad para favorecer la autonomía de los hijos.

Recogemos expresiones significativas de los padres, tomadas de los grupos de discusión:

- “...como no tengamos los dos el mismo criterio, estamos perdidos. Porque sino tenemos el mismo criterio, discutimos entre nosotros, y mientras discutimos, se hacen más fuertes”

- “Yo creo que hay que “tirar y aflojar” y eso hoy te doy, mañana te quito poco, mañana te vuelvo a dar, y así”

- “Lo que ocurre es que hay que irle dejando cuando los chicos responden, si ha dado un pasito y tu vez que lo ha dado bien, pues se le deja, se le da libertad para que de ese pasito y el siguiente si lo vuelve a dar, y si no lo da bien hay que dar marcha atrás”

- **Contradicciones entre la normativa ha implementar en casa y el discurso de padres y madres.** Los **expertos** manifiestan que existe discrepancia entre un discurso poco efectivo en los padres, donde las normas se establecen como instrucciones, pero a los “hijos se les exige poco y generalmente no tienen ninguna obligación en casa”. Los **padres** se repiten hasta la saciedad y algunas veces a través del grito, esperando que el

hijo realice lo que se le indica, y si no lo hacen, parece que no hay más recurso y pasa mucho tiempo sin consecuencias por su incumplimiento.

## **2.2 Percepción de los expertos sobre las pautas y normas por distinción de género de los hijos**

- Los expertos coinciden en afirmar que existen diferencias de pautas y normas según el género. Las diferencias son producto del rol social atribuido. Así, a las **hijas** se les controla más en cuanto a horarios, imagen física y expresiones verbales, siendo los padres menos permisivos y más exigentes; y con los **hijos** existen “conductas masculinas” que no generan intervención de los padres.
- También hacen referencia a los **hijos únicos**, pues esta condición genera modificaciones en las pautas educativas al desaparecer la interacción con los iguales, convirtiéndose en el “rey hijo”, “abrumado de lo material” y falta de límites y expectativas.

Inferimos que el rol socialmente atribuido, podría ser un factor de riesgo indirecto que genere la disrupción. Bien para llamar la atención en caso de chicas, o por la permisividad en los varones con sus conductas. Y la disrupción en los hijos únicos podría ser una conducta compensatoria ante la carencia de interacción con hermanos.

## **3. Calificación según expertos y profesores sobre las conductas disruptivas y conductas violentas en las aulas**

⇒ Para los **expertos** las **conductas disruptivas** más frecuentes son la falta de respeto al profesor y al compañero, las interrupciones al profesor, la falta de atención constante de la clase, levantarse de la silla mientras se explica, hablar entre compañeros durante la clase, la inasistencia a clase, el uso de móviles y la desobediencia. Y las **conductas violentas** son las confrontaciones y agresiones físicas al profesor o al compañero, la exclusión, o aislar a alguien del grupo, insultos y provocaciones entre compañeros por medio de redes sociales, daños y golpes al mobiliario del aula, hablar mal del otro, poner mote, robo menores y en menor frecuencia destacan, el acoso e intimidación.

⇒ Los **profesores** describen otra serie de **conductas disruptivas**, además de suscribir algunas de las citadas por los expertos. Incluyen en estas conductas la negación de cumplir las instrucciones de la clase, o seguir el temario de la clase, llamar la atención “haciendo alguna gracia” y las quejas ante la dificultad de alguna actividad. Respecto a las **conductas violentas**, coinciden con los expertos sobre el uso de mote e insultos, las agresiones físicas hacia profesores y entre compañeros, agregan el enfrentamiento al profesor y a compañeros, el uso de los gritos y las palabras mal sonantes.

### **3.1 Diferencias de conductas disruptivas o conductas violentas de acuerdo al tipo de centro educativo según la opinión de los expertos**

Para los expertos no existe diferencia alguna entre la presencia de conductas disruptivas y conductas violentas en centros públicos, privados y concertados, lo que varía es el número e intensidad de esas conductas, “siendo más alto en los centros públicos”.

#### 4. Percepción de expertos y profesores sobre las causas que originan las conductas disruptivas y violentas en los ámbitos educativos

⇒ Los **expertos** describen un gran abanico de factores que explican el origen de estas conductas. Factores que van desde un nivel macro hasta el nivel micro social.

- A nivel **macro**, juega papel fundamental la permisividad de la sociedad con respecto a lo trasgresor, y la poca inclusión social de participación igualitaria de todas las personas en todas las dimensiones sociales.
- A nivel **institucional**, serían causantes de esas conductas: una cultura escolar, o entorno donde se justifique la violencia y la disrupción, centros educativos poco inclusivos por falta de políticas públicas que favorezcan la atención a la diversidad, la desigual distribución del protagonismo entre el alumnado, la necesidad de reconocimiento por sus propios compañeros, la presión de grupo, normas institucionales poco claras, la falta de habilidades del profesorado para resolver o prevenir un problema, la falta de formación en gestión de aula, la ausencia de autoridad de los profesores, la falta de formación e implicación de las familias con el centro educativo, la inexistencia de profesorado de apoyo, la ineficacia de los procedimientos disciplinarios para erradicar las conductas, y el desajuste del diseño educativo español poco flexible e incapaz de aproximarse a las características del alumnado actual.

- A nivel **micro** influye la impulsividad, el temperamento, la hiperactividad, la desinhibición, las dificultades metacognitivas, la ausencia de discernimiento, o reflexión, el bajo autoconcepto y autoestima, la carencia de empatía, el aburrimiento, el cansancio, la pérdida de urbanidad, ausencia de autocontrol, poca tolerancia a la frustración, ausencia de límites, la necesidad de inmediatez sin ningún esfuerzo a cambio, la falta de habilidades sociales y estrategias para la resolución de conflictos, el fracaso escolar, la falta de comprensión y/o motivación por la tarea, la ausencia de percepción de éxito, el consumo de sustancias, la exposición a las pantallas, la carencia de un modelo familiar afectivo y comprensivo que no transmite los valores adecuados para guiar el comportamiento, y la dejación de la función educativa de la familia.

⇒ Los **profesores** centran las causas de esas conductas a problemas en el alumno. Al igual que los expertos **coinciden** que son el aburrimiento, la dificultad de concentración, el desinterés por las tareas propuestas o temas explicados, el evitar todo tipo de trabajo o esfuerzo, la necesidad de protagonismo, la falta de equilibrio y afecto en las familias, la falta de límites y el uso de dispositivos móviles sin permiso, y **complementan** que el desapego y la desmotivación del alumno por el entorno escolar y en general hacia el estudio, la frustración, el sentimiento de inferioridad, la desmotivación hacia el futuro y situaciones familiares complejas donde no interesa el logro académico, son características que permiten entender las raíces de los comportamientos disruptivos y violentos en el aula.

- A **nivel institucional**, influyen las decisiones arbitrarias del profesor sin consulta del alumnado, el abuso de autoridad del profesor, el desfase curricular excesivo, las faltas de respeto, los conflictos no resueltos entre alumnos, la presencia en el aula de alumnos repitientes desmotivados, los alumnos inmigrantes con problemas académicos y las familias que dejan la labor educativa a mano del profesorado.
- A nivel **personal**, los profesores son conscientes que ellos son promotores de estas conductas en los alumnos cuando no proponen tareas concretas, no les dan la confianza necesaria, no explican las razones del castigo, ignoran dichos comportamientos, no mantiene la calma y no es imparcial.

⇒ Aunque no se les consultó directamente a los **padres** sobre las causas que originan estas conductas, el discurso por ellos ofrecido permite deducir las opiniones que emiten sobre este particular. **Concuerdan** con profesores y expertos en que a nivel **individual** influyen la desmotivación, el desinterés, el poco esfuerzo por el estudio, la ausencia de expectativas hacia el futuro y la falta de habilidades sociales. **Incluyen** la falta de valores como la ética, el respeto y la honradez. A nivel **institucional**, **coinciden** que son la educación obsoleta apegada a modelos tradicionales, la presencia de alumnos repitientes, la falta de formación de los profesores y la ausencia de autoridad de los profesores, e **incluyen** como causantes de estas conductas la ausencia de seguimiento a la diversidad, un sistema educativo que acelera la independencia y el tipo de sanciones impuestas.

Las siguientes son expresiones significativas tomadas de los grupos de discusión:

- “En cuanto a lo que se refiere al instituto, con lo que menos puedo yo es la apatía y la desmotivación”
- “Si el profesor no tiene la destreza de enseñar, eso también desmotiva”
- “Los valores que hoy en día fallan muchísimo, el respeto y el interés veo que tienen poquito”
- “La escuela se ha quedado muy obsoleta, el modelo de escuela que tenemos es un modelo que no avanza en general, y yo creo que ahí hay mucho por hacer”
- “Siguen con los castigos colectivos, se baja un punto a todos por igual, ¡Por favor, hay que avanzar un poco más!
- Y los temas de las expulsiones de la casa, ¡Vaya pues a casa!, ¿Qué hacemos con el niño toda la mañana solo en casa?”

## **5. Conocimiento sobre las pautas utilizadas en los centros educativos para intervenir, o prevenir las conductas disruptivas y violentas**

⇒ Los **expertos** refieren que los profesores actúan mecánicamente aplicando lo propuesto en el Reglamento de Régimen Interior con sus normas disciplinarias. Con medidas que van desde el parte hasta la expulsión de una asignatura, o del centro. Otras medidas utilizadas y ajenas al reglamento son el abordaje del tema en la hora de tutoría, el diálogo directo con el alumno fuera del salón de clase, o directamente con los alumnos en el aula y la entrevista con los familiares.

- Rescatamos del discurso de los expertos las posibles **críticas** sobre la aplicación del Reglamento de Régimen Interior por parte del profesorado, para abordar las conductas disruptivas y violentas en el aula, que recogemos literalmente:

- “Consecuencias previstas en la normativa de carácter punitivo y no relacionadas con la infracción cometida, no incorporan la reparación del daño cometido, ni el análisis de la raíz del problema...”
- “Aplicación del reglamento de forma mecánica, sin adaptarlo a las características de cada caso”

- Los expertos **sugieren** algunas medidas que se podrían implementar en lugar de medidas punitivas, como trabajar las normas de clase, realizar experiencias de trabajo cooperativo, promover actividades de educación emocional para el desarrollo de habilidades, el diálogo directo con los alumnos para resolver los conflictos, promover programas de mediación, o de alumnos ayudantes, programas específicos relacionados con la convivencia, y la inclusión de medidas reparativas y de reconciliación.

⇒ Los **profesores** manifiestan que la medida que principalmente aplican consiste en sacar al alumno del salón de clase, esperar que se calme y hablar con el estudiante, o “cortar la situación con una advertencia” y tratarla al final de la clase. Otras medidas tradicionales que utilizan son retirar aquello con lo que se distrae, distribuir a los alumnos, sentando lejos a quienes generan conflictos, llamarles la atención en voz alta, ponerlo de pie, sentarlo en la mesa del profesor y sacarle a la pizarra; y entre las que conllevan una sanción llamar a los padres, mandarle a biblioteca a por una sanción, o poner un parte disciplinario.



- Los profesores son conscientes que deben incentivar, reforzar vínculos afectivos y promover el diálogo desde el afecto por sus alumnos.

⇒ Los **padres** perciben que el modo de actuar del personal de los centros de estudio es más del tipo **reactivo** que proactivo. Es decir, reaccionan ante la gravedad, o reincidencia de los hechos para citar a los padres y a los implicados, y en algunos casos, depende de la “**discrecionalidad**” de la Dirección, si “quieren dar a conocer el problema, o lo quieran tapar”. Las actuaciones vienen a ser las de carácter punitivo ya citadas por expertos y profesores e incluyen los castigos colectivos, los cuales rechazan porque no son adecuados a los tiempos actuales y se aplican con bastante frecuencia.

### **5.1 Participación e intervención de los padres en el centro de estudio ante casos de conductas disruptivas y violentas**

⇒ Los **profesores** llegan al consenso que la participación de los padres se da cuando son llamados por la institución para hablar sobre los comportamientos, o sanciones impuestas a los hijos, salvo casos excepcionales cuando acuden por *motus proprio* a hablar con los profesores es para interesarse por el rendimiento de sus hijos. En materia de **participación de los padres** ante casos de disrupción y violencia, conocen la presencia del representante ante la Comisión de Convivencia ante el Consejo Escolar.

⇒ Los **padres** indican como fuentes de información sobre las conductas ocurridas en el aula primeramente los hijos, quienes cuentan lo ocurrido según no sean ellos los implicados en la conducta “porque te lo cuentan como una gracia”, “porque ha participado y han castigado a toda la clase”, o porque le ha impactado y es tan grave el

conflicto que “no aguantan y terminan soltándolo”. Segundo, por otros padres, quienes comentan lo ocurrido; y finalmente, por medio de los diversos métodos de comunicación utilizados en los centros educativos, como el reporte de incidencias en la Web del Instituto, un SMS enviado a los padres, por la nota en la agenda escolar y a través de la cita con el tutor o jefe de estudios, quienes buscan “ponerle fin a eso o buscarle solución”.

En cuanto a la forma de actuar, ocasional o trimestralmente solicitan una cita al tutor, o profesor de materia en específico. Si el problema es de motivación, solicitan cita con el orientador, si ha ocurrido un problema en concreto se citan con el tutor, o personas afectadas directamente, y según la gravedad de la situación solicitan hablar con el Director/a y con el Jefe de estudio.

- **Sugerencias para atraer la participación de los padres**, los profesores creen pertinente hacer programas donde se impliquen e intervengan las familias. A excepción de uno de los profesores quien cree serán **invadidas las funciones educativas** al destacar la “innecesaria” intervención familiar en la resolución de conflictos, y afirma que las intervenciones “deben quedar a cargo de responsables educativos, como tutores y orientadores”.

## **6. Estrategias y acciones adecuadas para resolver y/o prevenir los comportamientos disruptivos y violentos en las aulas, según la apreciación de expertos, profesores y padres**

⇒ Para prevenir estos comportamientos los **expertos** sugieren:

- **A nivel general:** compromiso de la sociedad en revisar los contenidos de los medios de comunicación; que en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se incluyan aspectos específicos relacionados con la convivencia, el reajuste de los horarios laborales que permita aumentar el tiempo de presencia parental en casa y, en las Facultades de Educación incluir el tratamiento de la convivencia en los planes de estudio.
- **Medidas generales del centro:** actualizar el currículo de la convivencia sus objetivos y actividades; a través del Plan de Acción Tutorial dirigir campañas o jornadas que eduquen en la convivencia; aplicar programas de mediación, negociación y resolución de conflictos, enseñar habilidades sociales donde se aprenda a dialogar, comprender, manejar y expresar emociones. Educación basada en la prosocialidad; respecto a la atención de la diversidad se debería intervenir en la participación y la implicación en el sentimiento de competencia y de grupo, promover tutorías con atención individualizada y con las familias, realizar actividades donde se involucren a las familias, escuela de padres y generar canales de comunicación sistemática con la familia, (no sólo ante conflictos o dificultades), formar al profesorado y a los equipos de orientación en temas del tratamiento de la convivencia, y el tratamiento educativo de la disrupción, generar plataformas digitales de encuentro y formación docente.
- **Elaboración participativa de las normas:** mediante proceso democrático, donde participen diferentes miembros de la comunidad educativa y familia. Bien definidas, que regulen la convivencia, centradas no sólo en lo que se quiere evitar sino en lo que se quiere prevenir, formuladas en positivo, incorporando medidas que sean reparadoras, o de servicios a la comunidad, y que promuevan la relación positiva entre las personas.

- A nivel **específico**: no ceder ni perder el control educativo sobre los alumnos y el clima de la clase, no tolerar las faltas de respeto significativas, evitar la expulsión, establecer una tipología de conflictos conociendo la naturaleza del mismo para poder diferenciar situaciones que ayuden en su análisis y comprensión, aplicar procedimientos y técnicas concretas como la entrevista educativa, asambleas de clase, alumnos ayudantes y preferentemente usar el modelo racional para la regulación de la convivencia, basado en la resolución del problema mediante el diálogo entre las partes, o el modelo integrado en el cual el diálogo es organizado por la dirección del centro y con las normas que en el mismo se han elaborado.

⇒ Las estrategias que sugieren los **profesores** para resolver y/o prevenir las conductas disruptivas y violentas, y asociándolas con algunas de las aportadas por los expertos tenemos:

- A nivel **general**, la inclusión en los centros educativos de un equipo de orientación completo y la reducción del número de grupos de alumnos.
- En materia de **medidas generales del centro**, coinciden con los expertos en que el centro de estudio debería trabajar desde tutoría el tema del respeto e igualdad, y la prevención a través del Programa de Acción Tutorial. **Incluyen** crear programas de formación del profesorado, programa de alumnos ayudantes y aplicar estrategias consensuadas con las familias.

- A nivel **específico** sugieren llevar un orden en la clase, con ello refieren mantener el orden del grupo “haciéndoles entender donde está el límite de sus acciones”, organizar la clase de forma que “no se favorezcan los descansos”, situar a los alumnos en la clase de forma de controlar a los problemáticos, y minimizar el tiempo entre cambios de clases del profesor. En cuanto a sus **actuaciones** enumeran una serie de **deberes** como: establecer un clima de trato y respeto, expresar las normas de forma clara y concreta, ser coherente “entre lo que se hace y dice”, ser tolerante e imparcial, hablar con el alumno, conocer las razones del comportamiento del alumno, hablar con los padres, intervenir en los casos leves y aplicar sanciones, si se requiere.
  - Observamos que los profesores proponen un ideal de “deber ser”. Sin embargo, se continúa con el planteamiento de la enseñanza tradicional de jerarquía y dominación de profesores sobre sus alumnos, sin posibilidad de otra metodología de enseñanza, o interacción con los alumnos. Estas prácticas del actuar del profesor son poco efectivas, pues en palabras de uno de los profesores “hemos confundido autoridad con autoritarismo”.
- ⇒ Los **padres** han sugerido algunas alternativas o estrategias educativas que pudieran disminuir o prevenir las conductas disruptivas y violentas en el aula. Como fomentar una diversidad de planes de formación de profesores para que usen los medios tecnológicos como enseñanza; de orientación para sacar adelante a aquellos alumnos desmotivados; de estrategias mancomunadas entre padres - profesores; de conexión entre profesores y asignaturas ajustadas a la realidad y “no lo que marca el currículo”, y finalmente, instaurar un “proyecto de individualización”, de educación más individualizado que “conociera al crío”.

## 7. Preocupaciones educativas de los padres

Los padres se preocupan sobre todo lo concerniente a la educación de los hijos, ellos viven con ansiedad sobre aquello que podría afectar a sus hijos. En el universo cognitivo y afectivo de los padres aparecen un grupo de preocupaciones, están siguen el discurso desarrollado en los grupos de discusión:

**a) Preocupaciones sobre la propia labor educativa:** el sentimiento común de padres y madres refiere a una educación “**difícil y complicada**”, resultado de la etapa en que se encuentran sus hijos “la pre y la adolescencia”, donde la pérdida de valores como el respeto “complica mucho más la educación”, y manifiestan no saber cómo manejar esas situaciones.

Estas serían algunas de las formulaciones explícitas que los padres aducen como fundamentos de su manera de entender la labor educativa y que recogemos literalmente de los grupos de discusión:

- “Nos pasamos el día poniendo límites “esto si, esto no” y con todo y eso, es complicado, porque tienes que tener un pulso constante...”
- “Me preocupa la educación que tenemos que darle nosotros en nuestras casas”
- “...es que la educación de un crío o una cría es muy complicado, tienes que estar siempre ahí y ¿Cuándo sueltas? y ¿Cómo los retienes?...”
- “...es tan complicado hoy en día educar al adolescente, ahora en la edad que están, pero el mío con 14 años ¡Vamos que es súper complicado! Está en una edad muy mala y evidentemente me preocupa”

Sobre la dificultad de los padres en educar y con los adolescentes actuales, genera en ellos inquietudes basadas en:

- **Cuestionarse sobre** qué hacer, cómo educar, cuáles valores educar que no difieran con los de la sociedad actual, cómo controlar, cómo decir, cómo lo hace en casa, cuál directriz es la correcta, cómo enfocar los conflictos, cómo manejar situaciones y en general cómo hay que hacerlo, constituyen el contenido principal de la educación familiar y aparece en los padres como preocupación inmediata. Extraemos literalmente algunos de los comentarios del grupo de discusión, que hacen referencia a este punto:

- “Llega un momento en que te dices, que mal lo estoy haciendo, ¿Cómo hay que hacerlo?”
- “Se me plantea la duda ¿Lo estaré haciendo bien o no?”
- “Entonces yo ya digo “madre mía cuando controlo lo hago mal, cuando me relajo también lo hago mal”

De esta autoevaluación que hacen los padres, destacan dos sentimientos muy fuertes que generan preocupación a la hora de educar a sus hijos. Por un lado, cuando las cosas salen mal tienden a atribuir los resultados a su **propia culpa**. Así se recogen frases “al final eres tu la culpable cuando las cosas salen mal”. Por otro lado, el sentimiento de **sobreprotección desproporcionado**, con declaraciones de tipo “lo hacemos porque los queremos mucho”, creyendo de esta forma que se les hace un bien. Advierten que los hijos se “relajan” al estar seguros que sus padres solucionarán sus problemas, cargándolos de más responsabilidades y funciones que son propias del hijo.

- La **educación en casa**, padres y madres están conscientes de que la responsabilidad educativa debe venir de casa, por ello su mayor preocupación sobre cómo lo están haciendo. Por otro lado, exculpan de compromiso a los centros educativos, pues ellos no deben cumplir la función educativa que es propia de los padres. Las expresiones literales de los padres del grupo de discusión, refieren:

- “Para efectos de educación directa, son los padres y luego los centros escolares”
- “La educación se da en casa, no en el colegio, ahí adquieren conocimientos”
- “Los chicos son un reflejo de lo que vean en tu casa, el instituto es un reflejo. Si en casa se porta bien, en el instituto será más o menos igual en cuanto a comportamiento”

- Los padres admiten que educan basados en el **estilo educativo** recibido, es decir, reproducen lo aprendido de sus padres, “varías algunas cosas, pero al final acabas de repetir unas determinadas pautas”.
- Perciben como problemática la **ausencia de valores** en los hijos. Principalmente “el respeto, la ética, la honestidad y la honradez”, por ende creen la necesidad de educarlos o reforzarlos. Sin embargo, afrontan miedos y dificultades a la hora de educar, puesto que hay un choque contradictorio entre los valores que se quiere transmitir a los hijos y los valores que la sociedad actual promueve, situación que les supera anímicamente en su labor educativa. Recogemos expresiones significativas de los padres, tomadas de los grupos de discusión:



- “Me preocupa si les estoy inculcando una serie de valores que me gustaría que tuvieran que son bastante diferentes a lo mejor a lo que hay en la sociedad ahora mismo (...) me preocupa que les falte ética, que tengan la honradez como algo positivo, que tengan valor al esfuerzo, muchas cosas como que parece que en la sociedad de hoy se han olvidado...”
- “Yo creo que a veces los valores que les transmitimos y los que ellos empiezan a percibir entran en contradicción precisamente con los valores, o las personas en general”

- Distinguen la **falta de valoración, egoísmo y reconocimiento** que deberían tener los hijos ante las cosas que tienen, los conocimientos obtenidos y las oportunidades que les presentan los padres. Admiten que todo se les da fácil y cómodamente “les hemos dado de todo” y “ya eso no les llenada absolutamente nada”. Tomamos expresiones significativas de los padres de los grupos de discusión:

- “Un problema es que no valoren las cosas que tienen, las oportunidades que se les pueden presentar, pero bueno yo creo que forma parte un poco de la sociedad en la que viven”
- “Hay un problema de valoración por parte de nuestros hijos, de que ahora las cosas las consiguen muy fácilmente y nosotros también se las damos. Ellos piden y nosotros damos, entonces es una fórmula que funciona perfecta”
- “No es que sean como egoístas, son egoístas porque los hemos hecho egoístas nosotros desde que nacen, porque desde que nacen les hemos dado todo, ellos no han tenido que dar nada”

Esta forma de educar de sobresaturación de medios, donde todo se les da a los hijos es uno de los obstáculos atribuidos por los padres que no les permite crear límites; los chicos asumen que el deber de los padres es darles todo lo que pidan, sin ellos dar a cambio un mínimo de esfuerzo y valorar lo obtenido.

- **Frustración de los padres ante la enseñanza de las consecuencias que generan las acciones u omisiones de conducta**, al no obtener éxito alguno con sus hijos, tienden a justificar la “falta de madurez” de ellos para la comprensión de su conducta. Sin embargo, nos atrevemos a sugerir que podría ser que los padres no tienen las herramientas correctas para transmitir y comunicar cabalmente la información a los hijos.
- Otra problemática presente a la hora de educar en casa, versa sobre las **posturas** que debe tener ante las **demandas y los conflictos con los hijos**. Concluyendo que la “negociación” es el método más adecuado para mediar los conflictos: “lo que hay que hacer es negociar, hay que estar tirando y aflojando”. No obstante, advierten también que la negociación puede ser contraproducente “... lo consideran como un chantaje, como ya tienen una edad, que ya no le puedes engañar, se vuelve en contra”.

Estas serían algunas de las formulaciones que los padres aducen sobre la negociación y que recogemos literalmente de los grupos de discusión:

- “Empecé a escuchar a la gente, a madres y padres, y empecé a entender que lo que hay que hacer es negociar, y lo de negociar va muy bien o por lo menos a mi me vale...”
  - “Aprender a negociar sí, pero depende también del carácter de cada niño, porque en el caso de mi hijo si es verdad que es más rebelde, entonces a lo mejor esa negociación cuesta más o no la consigues”
- El **mantenimiento de las reglas**, genera en ellos preocupación por la cantidad de energía que les supone mantener estas posturas.

**b) Preocupaciones educativas en torno a los hijos:** padres y madres expresan que existen factores internos o externos que confluyen en las actitudes y comportamientos de los hijos y que dificultan su labor educativa en casa. Estos factores son:

- **La adolescencia en sí misma,** les preocupa perder el control sobre sus hijos que pasan a ser independientes. En parte justifican su conducta porque están viviendo esa etapa de crecimiento “cómo están pasando de ser niños a preadolescentes, ahora se tienen ciertos choques”. Literalmente los padres de los grupos de discusión, expresan:

- “A partir de este punto y creo nos pasa a todos, perdemos ya el control, no digo totalmente, por suerte pasan a ser independientes, mi hija con 13 años afortunadamente va a su rollo”
- “Mi hijo quizás es más conflictivo, se abre menos, es más cerrado y más independiente”

Sin embargo, la búsqueda de la autonomía creemos no debe ser vista como un elemento negativo, por el contrario, con buena orientación se la considera como un factor de protección en las conductas de los adolescentes.

- En la adolescencia disminuye la **comunicación con los hijos**, pues no están abiertos al diálogo “no me cuenta absolutamente nada”, “cuando llegan a unas edades, ya no te van a contar ciertas cosas”, “no quieren que se les pregunte, hay un veto sobre ciertos temas”. Señalan el uso del móvil como el causante de la incomunicación física directa con ellos y de exceso de comunicación con los otros “sus iguales”.

Observamos, que convierten al móvil en una especie de chivo expiatorio en la relación comunicativa con sus hijos. Pero sobre este no se le regula su uso con firmeza, ni se les enseña a como usarlos con criterio, debido a que ellos tampoco tienen la preparación adecuada para tratar sobre este aspecto. Algunas expresiones significativas de los padres sobre el uso del móvil, son:

- “Que también a veces somos nosotros, que nos suena el móvil, pues que a lo mejor no lo veo mal en mí, que el whatsapp y tal y cual...”
- “Yo he visto que está totalmente imbuido por el móvil. Tiene 15 años, yo lo he mantenido mucho tiempo sin el móvil, no tenía whatsapp, y les tiene hipnotizados, o está jugando con el móvil, o está mandando mensajes, evidentemente que el tema de lo del móvil es una pasada”
- “Me preocupa el ver cómo puedes hacer tu para controlar ese tipo de tecnologías que emplean y cómo las emplean, y cómo están utilizando Internet, que se pueden meter en 20.000 cosas y a pesar de los filtros que tu puedes poner y demás, es imposible, es que es imposible, yo me veo incapaz de vigilar ese tipo de actividades”
- “Hoy tienen demasiados estímulos externos, hablo del móvil como hablo de las máquinas, toda la tecnología”

⇒ El **aislamiento voluntario** de sus hijos, les preocupa esa necesidad de querer estar en casa “encerrados”, de preferir estar solos y no salir a compartir con sus iguales. Igual preocupación les genera la **interacción con sus iguales** “tiene que hablar con sus iguales, tiene que relacionarse y buscar sus iguales y sus roles”. Inferimos que los padres son conscientes de la labor fundamental de la interacción con los otros, aunque algunas veces caen en la contradicción de ver a las amistades como causantes de los problemas en las conductas de sus hijos; entonces los padres manejan un doble discurso, donde los iguales son necesarios y a la vez problemáticos.

- Otra preocupación refiere a la **dualidad de comportamiento de los hijos**, basados en la percepción que tienen sobre la conducta en el hogar frente al centro de estudio, siendo mejor valorado hacia el exterior del hogar. Básicamente refieren que el comportamiento de los hijos en casa es producto de un **chantaje**, o **presión psicológica** hacia ellos, son “especialistas y pertinaces cuando quieren una cosa hasta el final”.
- Las madres son quienes se preocupan en cubrir los aspectos emocionales de los hijos, de asegurarles **la felicidad**. Expresiones significativas de las madres, son tomadas de los grupos de discusión:
  - “Me preocupa, que apoye a mi hija en realizar un esfuerzo, pero que su verdadero gusto y vocación vaya por otro camino, y que luego todo ese esfuerzo no le aporte felicidad”
  - “Quiero que mi hija sea feliz y haga feliz a los demás”
- El tema que mayor malestar genera en los padres se relaciona con las **actitudes de los hijos**. Ven una generación de adolescentes con muchas carencias, donde prevalecen sentimientos como la apatía y la desmotivación “no quieren estudiar”, con falta de valores, metas, o expectativas de futuro, y sin habilidades en las relaciones sociales.
- A los padres les preocupa el **futuro de los hijos**, la carrera a elegir, y el esfuerzo para poder llegar. Algunas expresiones significativas de los padres, tomadas de los grupos de discusión:

- “Te preocupa su futuro, no porque creas que tu hijo sea más importante y el que tenga más estudios, sino porque tenga un futuro”
- “Me preocupa mucho el futuro que les espera a nuestros hijos, porque yo no lo veo nada claro, me ofrece muchísimas dudas el sistema que tenemos actualmente de educación y si verdaderamente vaya a abrir unas puertas reales para que ellos se desarrollen en la sociedad”
- También sobre el futuro de los hijos, los padres perciben que la sociedad actual se basa en la **competitividad**, y que valoran como “necesaria e inevitable”. Por ello se preocupan e intentan que sus hijos estén preparados. Así lo expresan los padres del grupo de discusión:
  - “Yo intento darle muchas oportunidades a mis hijas, de estudiar idiomas y muchas otras actividades para que se enfrenten a la vida en cuanto salgan del circuito escolar y universitario, cuánto más preparadas mejor”
  - “Te enfrentas a la vida como si fuera una competición y no voy a decir si está bien o está mal, si estoy de acuerdo o no; pero si es cierto que antiguamente no era así (...) ellos intentan ser más competitivos y nosotros intentamos que sean más”
  - “Todo es competición, nos hemos ido a una sociedad muy competitiva donde tu tienes que ser lo mejor que puedas en todo”

**c) Preocupación en lo que concierne a la sociedad:** como resultado de la incorporación de los hijos en “una sociedad que se los come, en un ambiente negativo totalmente”.

- **La educación en el centro de estudio,** los padres se cuestionan sobre la ausencia de cambios adaptadas a la educación actual, escuelas menos exigentes, un sistema educativo que acelera la independencia, y una educación secundaria obligatoria. De los profesores les preocupa su formación, las destrezas al enseñar, la experiencia y la pedagogía.

- **Los medios de comunicación**, especialmente la Televisión. Les preocupa que los adolescentes perciban que la sociedad valora el “tener y no el ser”, y “la inmediatez del dinero y no el esfuerzo por estudiar, o tener una carrera”. Algunas expresiones de los padres tomadas de los grupos de discusión:

- “Los chicos reciben el mensaje de que lo importante es hacer dinero rápido y vivir rápidamente”
- “Ellos perciben que quien está en un programa contando su vida y haciendo, está ganando más que el que está estudiando y esforzándose por tener una carrera, y eso se percibe de alguna forma”

Como consecuencia, algunos padres han tomado como medidas desconectar la televisión, o no tener televisión en casa. A nuestro juicio, medidas de este tipo no tendrían ningún efecto disuasorio, pues los programas se emiten en diferido por Internet y los jóvenes acceden fácilmente a ellos. Lo idóneo sería buscar espacios de diálogo con los hijos, donde se les enseñe criterios de uso, explique y razone sobre el contexto y contenido de los programas, y a partir de ahí se les enseñe a tener posiciones críticas.

- De igual forma, les preocupa la **sobresaturación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)**, están conscientes de la falta de experiencia en cuanto a su uso, en especial, lo referente al uso de móvil, les genera varias inquietudes. Por un lado, sobre la dependencia que tienen los hijos y ellos mismos hacia este artilugio; los conflictos generados por el descontrol de su uso debiendo implementar algún tipo de castigo. Pero, también lo ven como herramienta de utilidad y oportunidad en la educación de los hijos.

Sobre las TIC en concreto, no es el uso en sí lo que genera preocupación a los padres, sino las consecuencias que genera en los hijos, como pérdidas de concentración e interés en los estudios, de tiempo y espacios para la conversación familiar, horas de sueño y del contacto físico con las personas, o con los ambientes.

- Finalmente, otra de las preocupaciones sociales refiere hacia las **amistades**. Los padres se cuestionan sobre cómo controlar a los hijos en la calle, con quién van, a dónde van, quiénes son “se junta la patota de 15 o 20 chicos y chicas, y ¿Quién es el bueno? y ¿Quién es el malo?”. El sentimiento general es que sus hijos se relacionen con personas que le traigan cosas positivas y sean una buena influencia. Otra problemática otorgada refiere con la información que maneja el grupo de amigos “lo que diga el grupo es sagrado, y lo que digan los padres pasan a un segundo plano”, entienden que a esas edades son las amistades quienes tienen mayor peso en su formación como persona.

Algunas expresiones significativas de los padres sobre las amistades, tomadas de los grupos de discusión:

- “Muchas cosas de las que él piensa, las piensa por el conjunto, por la presión que meten los amigos”
- “A esta edad lo preocupante es el grupo, por eso es muy importante con qué grupo va, con qué gente va, porque ellos son incapaces de decir, no, cuando el grupo dice sí”
- “En este momento las amistades le están influyendo mucho más que lo que tu le puedas decir”



## 8. Percepción de los padres sobre sus modos de actuar ante la sospecha de problemas de los hijos

Los padres han revelado que para conocer los problemas de sus hijos actúan de varias formas. De forma **directa**, preguntando directamente sobre el problema, hablando, insistiendo, o sonsacando. Y de forma **indirecta**, vigilándolos “capto por su actitud que le está pasando algo”, “por intuición lo detectas”; dejando libertad y sean ellos quienes “lo cuenten en cualquier momento”; empatizando y normalizando la situación, interesándose y participando en sus actividades, o investigando por medio de un familiar, amigo o persona de confianza para conocer la situación.

- Es interesante señalar, que los padres manifiestan **temor** de perder la oportunidad de que los hijos dejen de contarles sus problemas si se muestran muy radicales. Como consecuencia, algunos padres temen emitir juicios de opinión.
- La actitud de los padres al conocer los problemas consiste **transmitir confianza y apoyo**, brindándoles mensajes de apoyo incondicional, de libertad y accesibilidad para escucharles y hablar, de hacerles recapacitar al no esconder el problema y de ayudarles en la solución de los problemas. Algunas expresiones de los padres, tomadas de los grupos de discusión:
  - “Bueno saber escuchar, hacerles recapacitar por ellos mismos y no que de nosotros salga la típica bronca, sino que ellos mismos reflexionen sobre lo que ha ocurrido y escuchar”

- “Lo que hago con mis hijos es lo de la empatía, el hacerles ver que los que les está pasando a ellos, también me ha pasado a mí y he seguido adelante”
- “Que logre toda la confianza que un niño pueda tener con los padres, que tengan la libertad de poderlo hablar, y luego te dirán las cosas que ellos quieren. Pero que por lo menos que en algún momento dado sepan que eres un apoyo, que les puedes solucionar ese problema y que te lo pueden contar y no va a pasar nada”

## 9. Percepción de los padres sobre la comunicación con los hijos

Los padres participantes en el grupo de discusión señalan diversos puntos que refieren en la comunicación con sus hijos, basados en estrategias para comunicarse, los temas que se hablan o evitan, aquellos que causan discusión y los sentimientos producidos al comunicar.

- Las **estrategias o métodos** que usan los padres para comunicarse con los hijos consisten en usar un tono de voz moderado y pausado, interesarse e involucrarse en las actividades de los hijos, buscar espacios de encuentros: el trayecto a la escuela, a la parada de bus, la hora de la comida, antes de dormir, viendo la televisión, en momentos de tranquilidad cuando los hijos están relajados, con la participación de un tercero, un familiar, un amigo o persona de confianza. Utilizando comunicación indirecta: los padres emplean a sus esposas para conocer los problemas de las hijas; o por medio de representaciones acordadas, es decir, el juego del “poli bueno y poli malo” luego se intercambian la información obtenida, y usando los métodos tradicionales: repetirse hasta ser oído, o estar constantemente encima.

- Sobre los **temas** que comparten con los hijos, afirman que pueden hablar abierta, claramente y sin ningún reparo cualquier temática. Recogemos textualmente lo expresado por una de las madres de los grupos de discusión:

- “Hay que hablar de todo, drogas, alcohol, sexo, tabaco, hay que darles los conocimientos, que sepan las consecuencias de cada cosa, los peligros y decirles a tus hijos lo que hay y lo que no hay, luego ellos tendrán que optar y tendrán que probar y tendrán que meterse en esa vorágine”

Normalmente son los hijos quienes sacan aquellos temas que les interesa, sobre todo los referidos a los problemas en el instituto, lo que pasa en la clase, los exámenes, las notas; los problemas de otros, pues “cuando ellos meten la pata, no dicen nada”. Sin embargo, aunque los padres se encuentren muy preparados a tratar cualquier tema, algunos como la educación sexual o sexualidad, son **difíciles** de comunicar, pues consideran que eso forma parte de la privacidad, o esfera íntima de sus hijos. Así, como también los amoríos y los temas de conversación, o lo que hacen con sus amigos. Recogemos algunas expresiones de los padres, tomadas de los grupos de discusión:

- “Ellos llegan a casa y de lo que te van a hablar directamente son de los problemas que tienen en el instituto”
- “Él sólo saca el tema que le interesa, los temas que yo le digo no los saca”
- “Es que hay temas es que son muy íntimos, temas muy difíciles pero son los temas ocasionales los que se habla”
- “Lo único a lo que jamás voy a hablar es sobre sus amores”
- “Lo que es más difícil es hablar de las cosas que hacen con sus amigos”

Sobre la sexualidad aseguran que son los hijos quienes se avergüenzan, o se prohíben hablar este tema con ellos. Refieren que cuando lo intentan “ya están enterados de todo”. Sin embargo, uno de los padres también trae a colación el poco interés que tienen de tratar ciertos temas que generan incomodidad:

- “Hay algunas cosas que nos hacemos los tontos, tanto los padres, como los hijos (...) algunas cosas que se empiezan a contar, tu intentas seguir y se hace un silencio incómodo, él ya cambia de tema y ya tú decides que vale cambiar de tema”

- El tema de sexualidad lo tratan desde la posición del “advertir”, y es diferente según se trate de chicas o chicos. A las **chicas**, se les da mayor información de conocimiento sobre el tema, en especial sobre la consecuencia (embarazo), consideran que ellas son más maduras y se les puede hablar “más en serio”. En cambio a los **chicos**, se les da más libertad de sus actos y se les habla de protección sexual y de relaciones con las chicas, afirman que estos son más cortados, cerrados y “no caen en detalle” en dar información y si lo hacen es más en broma.
- También observamos que es diferente tratar el tema según quien sea el progenitor que toca el tema y el género del hijo. Las madres con hijos varones “tienen vetada ciertas historias”, y los padres con hijas ven “fuera de lugar” tratar esos temas con ellas. Finalmente, piensan que uno de los motivos que les dificulta de tratar este tema u otros, se deba a la **invulnerabilidad** manifiesta en los jóvenes al pensar “que no les va a pasar nada”, al no ser conscientes del peligro, precisamente por esa “inmadurez propia de la edad”.

- Sobre aquellos **temas que generan discusión o conflictos** con los hijos en el hogar, están dirigidos al incumplimiento de las **responsabilidades domésticas básicas**, orden del cuarto, bajar la basura, quitar y poner la mesa, recoger los trastos. Los **horarios** pautados para el uso de la tecnología en actividades lúdicas, o de ocio, el descanso y las horas de llegada a casa; **el rendimiento académico**; las **actitudes cívicas y los valores**, las faltas de respeto, el incumplimiento de las normas; los **amigos** que no gustan y las actividades con ellos.
- Sobre los **sentimientos que generan ciertas conductas en la comunicación con los hijos**, los padres señalan sentimientos **negativos** a la hora de imponer un castigo, hace que “se sienten mal”, otra veces por situaciones particulares de los padres como cansancio, mal día, mal genio, pasividad o desgano “hay veces que nos da lo mismo (...) hay que estar luchando por lo mismo”. Y los sentimientos **positivos** se relacionan con el buen rendimiento académico, y la elección de buenas compañías.
- **La expresión de sentimientos de los padres al comunicarse con los hijos**, depende de la actitud que tengan los hijos. En general, les hacen críticas constructivas cuando hacen las cosas mal. Pues, los hijos deben aprender de sus conductas, y los padres no deben alabarles “se acostumbran a que uno les aliente en todo y les apoyemos”. Específicamente los sentimientos suelen dirigirse hacia comportamientos, situaciones, o actitudes, puesto que expresarles afecto por medio de besos, o abrazos “a estas edades es así como un suplicio para ellos”.

A continuación, se describen algunas expresiones significativas de los padres, tomadas de los grupos de discusión:

- “Yo le transmito, esto no me ha gustado, por esto y por esto...”
- “Yo le digo, hay situaciones con las que me siento triste”
- “Yo a veces les digo, hasta que no haya una disculpa conmigo, no contéis... habéis hecho daño...”
- “Yo decirle, me siento mal por lo que has hecho o has dicho”
- “Yo le digo que estoy decepcionada, me gustaría que las cosas fueran de otra manera”

Reconocen que al expresar los sentimientos, sus hijos responden de la misma manera y reaccionan mejor. También, expresan sus alegrías o les refuerzan lo positivo ante determinadas actuaciones. Sin embargo, “admiten” que les cuesta trabajo valorar las cosas buenas, o lo poco bien que hacen los hijos, “es que vemos más lo negativo que lo positivo”, la forma de ser y en cuestión de buenas personas, “pasa desapercibido”, entonces deberían:

- “Tener que estar pendientes de alabarles, hay que ponerle el valor que tiene, por lo menos decírselos, que ellos se sientan importantes y que vean que han conseguido un fruto”

- Respecto al **tema de valorar a los hijos**, los padres principalmente valoran los esfuerzos obtenidos a nivel académico y el desenvolvimiento educativo. No obstante, afirman que los hijos quieren que les valoren aquello que “realmente es obligación” como sacar buenas notas, quieren que les recompensen por lo obtenido, pero por sobre todo que les valoren los esfuerzos.
- Están conscientes que los hijos perciben lo que ven en casa, y que son una proyección de lo que ellos hacen. Por lo tanto, procuran dar cariño, enseñar valores, a disculparse y pedir perdón cuando “se pasan” al levantar la voz, o dar un grito.

**10. Apreciación de los padres sobre la relación con el centro de estudio de sus hijos,** revelan que existe buena relación y más estrecha si son miembros de las Asociaciones de Padres (AMPA o APA). Sin embargo, sienten que es una “relación más fría que en el colegio”, entienden que para el centro de estudio ya no existe la necesidad de controlar al adolescente “no se justifica que se haga la entrevista con el profesor”.

- Los **problemas** que generalmente refieren apuntan el funcionamiento de un profesor con ellos, o hacia las sanciones impuestas.
- El hecho de que tengan buena relación con el centro de estudio de los hijos, no los exime de una serie de **quejas o demandas** que tienen en cuanto a la calidad de la enseñanza de los **profesores**, como la ausencia de preparación pedagógica adecuada al proceso evolutivo de los alumnos, profesores interinos no implicados al no tener plaza fija,

profesores muy “blandos” y profesores no interesados en relacionarse con los padres “si no hay ningún problema, te puedes pasar todo el año sin conocerles”.

- Sugieren que deberían existir más profesores que llamen a rueda de padres cada cierto tiempo, para retroalimentar la información que pueda ocurrir ahí. Y otra de las quejas descubre el **distanciamiento de las instituciones educativas con los padres**, puesto que prefieren “usar el teléfono para informar a los padres”, y no que ellos se acerquen personalmente a preguntar por seguimiento de sus hijos.

## 6.5 Análisis y discusión de los resultados

Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, junto con sus respectivos análisis, nos permiten comprobar: si los resultados obtenidos de los diversos procedimientos estadísticos permiten cotejar las hipótesis propuestas para los resultados de la encuesta de los adolescentes. Si estos resultados se relacionan con los aportes del marco teórico. Si podríamos proponer estrategias, o aplicaciones educativas para intervenir y prevenir los conflictos familiares y las conductas disruptivas o violentas en el aula.

- En primer lugar, nos proponemos a responder las **hipótesis** propuestas:
  1. En el supuesto “los estilos educativos familiares afectan las conductas disruptivas y las conductas violentas de los adolescentes en el aula”. Se **rechaza** la hipótesis, los resultados señalan que la **vinculación emocional** como parte del sistema familiar dentro de los estilos educativos protege ambas conductas.



2. Ante la hipótesis “alguna característica del estilo de educar de la madre y del padre aumenta la probabilidad de cometer conductas disruptivas o violentas en el aula”, se **acepta** la hipótesis. Los resultados indican que madres y padres con estilos educativos autoritarios favorecen la presencia de ambas conductas en el aula.
  3. “Las formas de comunicación entre padres e hijos favorecen las conductas disruptivas o violentas en el aula”, se **rechaza** la hipótesis. Los resultados demuestran que la buena comunicación familiar evita la aparición de estas conductas.
  4. En el supuesto “los estilos de control y pautas disciplinarias por parte de madres y padres generan las conductas disruptivas o las violentas en el aula”, se **acepta** la hipótesis. Hay relación entre las madres y los padres con estilo de control disciplinario autoritario y las conductas disruptivas y las violentas en el aula.
  5. En respuesta a la hipótesis “la atribución de la conducta disruptiva como explicación de causas externas directas al alumno es superior a la atribución de causas externas indirectas en la conducta violenta”, se **rechaza** la hipótesis. Los resultados indican que son superiores las causas externas indirectas que explican las conductas violentas sobre las directas que explican las conductas disruptivas.
- En cuanto a la relación con las causas externas directas o indirectas, los adolescentes señalan:

a) Que en la relación **conductas disruptivas** y **causas externas indirectas**, las frecuencias van:

⇒ De “algunas” a “muchas veces” contestan mal al profesor, se levantan del puesto sin autorización del profesor/a, llegan tarde sin justificación, interrumpen al profesor/a o han pegado a un compañero/a, para “conseguir que los demás me teman”

⇒ Que “muchas veces” han contestado mal al profesor/a “para demostrar que es el/la más fuerte”

⇒ Y que “algunas” o “muchas veces” llegan tarde sin justificación, han roto el mobiliario del aula, han pegado a un compañero/a, se levantan del puesto sin autorización y han contestado mal al profesor/a “para conseguir admiración de los demás”.

b) Que en la relación **conductas disruptivas** y **causas externas directas**, de “alguna” a “muchas veces” ha pegado a un compañero “porque lo agredieron previamente, o lo insultaron previamente” y este último se relaciona con llegar tarde sin justificación.

c) Que en la relación **conductas violentas** y **causas externas directas**, las frecuencias van:

⇒ De “bastantes veces” a “muchas veces”, han insultado u ofendido a algún compañero/a, han molestado en clase a algún compañero/a y se han burlado de la apariencia física de algún compañero/a para “conseguir admiración de los demás”

⇒ “Bastantes veces”, han amenazado en clase a algún compañero/a para “demostrar que soy el/la más fuerte”

⇒ De “bastante” a “muchas veces”, han dicho cosas malas de algún compañero/a, han molestado en clase a algún compañero/a, se han reído de algún compañero/a cuando se equivoca, han insultado u ofendido a algún compañero/a y han amenazado en clase a algún compañero/a para “conseguir admiración de los demás”.

d) Que en la relación **conductas violentas** y **causas externas directas**, de “bastante veces” a “muchas veces”, han insultado u ofendido a algún compañero/a y han amenazado en clase a algún compañero/a porque “me agredieron previamente”, y de “algunas” a “muchas veces” he amenazado en clase a algún compañero/a, he insultado u ofendido a algún compañero/a y he aislado o ignorado a algún compañero/a porque “me insultaron previamente”.

6. La hipótesis “los diversos motivos de discusión en el hogar con los padres favorecen las conductas disruptivas o violentas en el aula”, se **acepta** la hipótesis. Así, los motivos que favorecen las **conductas disruptivas** son los problemas con los estudios, la hora de levantarse, las amistades, la hora de llegar a casa por la noche, el consumo de drogas, alcohol, o cigarrillos. Y las que promueven las **conductas violentas** son los problemas con los estudios, las tareas domésticas, la hora de llegar a casa por la noche, el uso del dinero y gastos, el consumo de drogas, alcohol o cigarrillos, las relaciones con los hermanos y resto de la familia, y el uso del móvil, o Internet.

7. Ante el supuesto “las estrategias y acciones sugeridas por los adolescentes tenderían a disminuir los conflictos familiares”, **aceptamos** la hipótesis. Los resultados indican que, estrategias como plantear soluciones y acuerdos, buscar apoyo en familiares u otras personas, favorecerían a familias con estilos de alta vinculación emocional y por ende resolverían de esta forma los conflictos. Y para las familias con alta flexibilidad familiar, estrategias como el diálogo pacífico y constante, el planteamiento de soluciones y acuerdos, disminuirían los conflictos.

8. En el supuesto “el grado de satisfacción de los padres con el centro educativo, disminuye la probabilidad de conductas disruptivas o violentas en el aula”, se **acepta** la hipótesis. Los resultados indican que una mayor satisfacción hacia el centro de estudio reduce la probabilidad de aparición de ambas conductas en el aula.

⇒ Otros resultados de interés que permiten señalar alguna referencia con las conductas disruptivas o las violentas en el aula, se presentan en base a los datos socioeconómicos:

- Así respecto al **tipo de centro** estas conductas se presentan en colegios privados e institutos públicos. La **edad** de participación frecuente se encuentra entre los 16 a 18 años. Los **cursos** donde se presentan estas conductas son 3º y 4º de la ESO. El **sexo**, son los chicos quienes cometen ambas conductas en el aula, y no existe relación alguna entre el **repetir curso** y las conductas disruptivas.

Estos datos se relacionan a los **factores de riesgos individuales**, expuestos por Serrano (2006), que indica mayor presencia de conductas agresivas y disruptivas en los varones. Sin embargo, nuestro estudio no coincide con la autora que refiere el descenso de esas conductas con el final de la adolescencia. Por el contrario, nuestros resultados señalan mayor frecuencia de ambas conductas en los grupos que se corresponden con final de la adolescencia de 16 a 18 años.

- En referencia a la **situación laboral del padre**, las conductas disruptivas se presentan en aquellos adolescentes que han manifestado tener a su padre en casa por incapacidad laboral/invalidez, o que trabajan solamente en casa.

Estos datos nos permiten tener una percepción sobre los **cambios en la familia actual en España**, que autores como Vélchez (2103), y Jaulin (2008), han expuesto, y que se confirman en nuestra investigación. Como el hecho de que las madres trabajen fuera de casa, hay cambio de roles en el hogar, control desproporcionado entre tiempo y la calidad del mismo para compartir con los hijos, tanto en actividades educativas, como las de ocio y recreación. De igual manera confirmamos, el peso que tiene la madre en la educación familiar, en la implicación emocional de los hijos y en el control de las decisiones educativas.

Habría que ver en estudios futuros, si hay una relación en cuanto al estilo educativo pautado de ese padre que se queda en el hogar y las conductas disruptivas. Por lo pronto podemos decir, que se está cambiando lo estipulado, o asumido culturalmente. En cuanto al **tipo de familia** nuestros resultados confirman lo expuesto por Valenzuela (2002) y el

Censo de Población (2011) que la familia española mayoritariamente es de tipo nuclear, con la presencia de ambos padres y con dos hijos como máximo.

⇒ Por otra parte, a partir de los resultados aportados por los expertos, profesores, alumnos y padres, podemos dar respuesta a los **objetivos** propuesto en la investigación.

**1.** Describir los diversos estilos educativos de las familias españolas y las diferencias entre padres y madres.

- Los estilos educativos familiares que predominan en España de acuerdo a los resultados obtenidos de expertos, padres y adolescentes, refiere principalmente al estilo **democrático – permisivo**, en segundo lugar, están las familias **autoritarias** y con menor presencia se señalan las familias **negligentes**.

Sobre los estilos educativos familiares, autores como Tierno (2013); Armas (2011); Elzo (2009, 2008); Garaigordobil *et al.*, (2010); Raya (2008); Martínez *et al.*, (2007); Pérez *et al.*, (2007); Meil (2006); Mirón *et al.*, (2005); Barba *et al.*, (2002); Lodeiro (2001); Heide (1999); Serrano (1998); Coloma (1993); Musitu, *et al.*, (2001, 1988); Olarte (1984); Maccoby y Martin (1983); Baumrind (1991, 1971, 1967) han demostrado sus aportes sobre los mismos. Nuestra investigación coincide al afirmar que los estilos educativos familiares se encuentran estrechamente relacionados con los cambios que presentan las familias actuales, es decir, aquellas donde los padres tienen alto nivel educativo, son críticos con la educación de sus hijos, con buena comunicación, permiten la negociación y participación

activa de los hijos en la toma de decisiones; el castigo es correctivo (estilo **democrático**), aunque frecuentemente son **permisivas** e inconsistentes a la hora de disciplinar. De igual forma nuestros resultados avalan la presencia de estilos educativos **autoritarios**, exigentes en circunstancias, consecuencias y autonomía de los hijos donde se valora la obediencia y los castigos son coercitivos.

- Respecto a las diferencias de los estilos educativos, expertos, padres y estudiantes, distinguen un matiz de **afectividad** y **control** por parte de las madres, esto indica un estilo para ellas del tipo democrático - permisivo. Y los **padres** su estilo es autoritario.

Al igual que la investigación de Rodríguez *et al.*, (2009), coincidimos en afirmar que las madres tienen características positivas, más afectivas y más flexibles en cuanto a disciplina y los padres son más autoritarios, restrictivos y más severos a la hora de disciplinar.

- Incluso en esto de los estilos de educar, coincidimos con Vílchez (2013); Burgos *et al.*, (2012); Elzo (2010); Meil (2006), al afirmar que los padres y las madres españolas se caracterizan por ser: **preocupados** ante todo lo que conlleve en la vida de sus hijos; **inconformes** al valorar las aptitudes y destrezas de los hijos y **desbordados**, carentes de energías, resistencia, serenidad y autoridad, pues no creen tener capacidades ni preparación suficiente para todo lo relacionado con los adolescentes actuales.

2. Señalar la diferencia de opiniones que tienen los adolescentes sobre sus padres en base a sus estilos de crianza y la posible relación con la conducta disruptiva o violenta en el aula.

Para los adolescentes tener padres y madres con características democráticas - afectivas, protegen la aparición de las conductas disruptivas y de las conductas violentas en el aula, y lo contrario con padres y madres autoritarios. Esto último, comprueba lo dicho por Garaigordobil *et al.*, (2010); Ortega (2010); Serrate (2007), quienes expresan que, métodos de afirmación de autoridad, con falta de afectividad y actitudes negativas y hostiles se relaciona con la agresividad de los hijos.

**3. Puntualizar los motivos que preocupan a los padres en cuanto a la educación de sus hijos.**

Hemos coincidido con las afirmaciones de Tierno (2013); Corchado (2012); y Elzo (2008); al señalar que los padres han dirigido sus preocupaciones sobre la educación de sus hijos en las tres formas de interacción entre educación e individuo. En primer lugar, sus propias actuaciones en la labor educativa, cuestionarse sobre las normas, la resolución de conflictos, la enseñanza de valores y de las actitudes en casa; en segundo lugar, aquellas inquietudes que refieren a sus hijos, sus actitudes y comportamientos, su felicidad y las decisiones sobre el futuro, y por último, la sociedad en cuanto a los centros de estudio, los medios de comunicación e información y las amistades.

- La mayor preocupación de los padres participantes refiere a que los adolescentes son especialmente irrespetuosos, variables, incapaces de esforzarse e introvertidos y sin previsión sobre su futuro. Características que encontramos en los padres preocupados, exigentes y desbordados, coinciden con los percibidos en la investigación de Vílchez (2000), para quien son rasgos repetidos y espontáneos.



- Estas preocupaciones educativas se relacionan con las teorías propuestas en la investigación. Así, vemos que la teoría del aprendizaje social y teoría de la imitación Bandura (1975); Berkowitz (1970); y Mowrer (1960); son utilizadas para explicar el aprendizaje por observación de los adolescentes hacia la influencia de los modelos con los cuales estos tienen contacto directo, como los padres, los amigos, o los profesores; o contacto indirecto, o simbólicos, como las personas que salen en televisión, o Internet.

Para los padres, los hijos observan y valoran las respuestas favorables, y a partir de ahí ejecutan aquellos comportamientos que consideran apropiados. En cuanto tengan mayor atención, más favorable se tornará a repetir alguna conducta. Esto por ejemplo, nos permite señalar una de las razones para las cuales se producen ciertas conductas disruptivas o violentas en el aula “porque ganan admiración o temor de los otros”.

⇒ También se constata en nuestros resultados la teoría de la frustración - agresión, de Dollard *et al.*, (1939), siendo los adolescentes caracterizados por su inmadurez cognitiva, necesidad de inmediatez y complacencia, poco autocontrol y baja tolerancia a la frustración, quienes encajan perfectamente en esta teoría. Esto queda demostrado en los comportamientos que señalan los propios adolescentes en la estrategia “insistir hasta obtener la razón”, o cuando como medio de control disciplinario se les priva o quita algo de su gusto, por ejemplo el móvil. Los padres han manifestado que los adolescentes responden agresivamente ante tal medida, e incluso se explica esta conducta ante las expectativas de competitividad.

4. Contrastar la perspectiva de expertos, padres y adolescentes sobre las pautas y normas disciplinares ejercidas en el ámbito familiar.

- Existen diversas opiniones sobre las formas en que los padres implementan sus **normas** disciplinares. Los expertos señalan que los padres implementan un sistema confuso de normas no estructuradas, no acordadas y no reglamentadas. Según los padres, ellos aplican varias posibilidades, que van desde las impuestas sin diálogo, ni acuerdos, las que se acuerdan consensuadamente, o aquellas laxas e improvisadas; y los adolescentes indican que son normas autoritarias con imposición y control rígido, y algunas consensuadas y razonadas.

5. Señalar de acuerdo a la visión de padres, expertos y adolescentes los conflictos que generan discusión en el hogar.

Los participantes de la investigación **coinciden** en señalar que las tareas domésticas, de organización, convivencia y cooperación son las que generan mayor conflicto, les siguen las relacionadas con los horarios y los resultados académicos. **Incluyen** lo relacionado a los hábitos básicos, la obediencia y las actitudes cívicas, el cumplimiento de las responsabilidades, la autonomía y las relaciones con los hermanos y resto de la familia.

- En cuanto a este particular nuestros resultados confirman lo expuesto en investigaciones como las de Meil (2006); Fernández *et al.*, (2002); Muñoz (2001); Philip (2000); y el informe sobre actitudes y opiniones sobre la infancia y adolescencia (CIS, 2005), al

coincidir en algunos motivos de discusión como las tareas domésticas, estudios, horarios, relaciones con los demás miembros de la familia y las actitudes cívicas. Nuestros datos no reflejan mayor consenso, hacia temas como las amistades, elecciones de parejas, uso del dinero, formas del vestir, conducta ética y moral, consumo de droga y alcohol, ideas o actitudes políticas, que si se encuentran señaladas en las mencionadas investigaciones. Esto no significa que no se encuentren dentro del baremo de temas de discusión en el hogar, sino que posiblemente sean temas de discusión que se ajusten más a decisiones personales de los hijos sobre sus momentos de diversión, por ejemplo: al elegir amistades o parejas, consumo de alcohol, cigarrillos o drogas.

- Por otra parte, nuestra investigación aporta un tema que ha sido presentado por Musitu *et al.*, (2001), respecto a la autonomía y comunicación. En nuestra investigación observamos sobre el rol de autoridad de los padres al discutir por la **autonomía**, que es un problema recurrente que se presenta en los hogares. Y no es más que la lucha del adolescente por reivindicar su independencia y poder tomar decisiones, frente al papel de autoridad de los padres. A este comportamiento le conocemos como “rebeldía” y genera discusión, puesto que los padres deben presentarse firmes más no necesariamente autoritarios, ante las decisiones que pretenden asumir sus hijos.
- Los autores Elzo (2009); Meil (2006); Fernández *et al.*, (2002); Muñoz (2001); Philip (2000); han señalado que aunque el grado de conflictividad es parecido con hijos e hijas, son distintos los temas por los que más se discute con unos y con otras. Nuestros

resultados comprueban que por distinción de género a los chicos se les discute sobre los problemas con los estudios, la hora de levantarse, el uso del dinero y gastos y el consumo de drogas/alcohol, y a las chicas por la elección de sus relaciones.

## 6. Identificar las características de la comunicación en el ámbito familiar

Las características de la comunicación familiar, son:

- padres y adolescentes han indicado que existe buena comunicación familiar;
- los temas de comunicación giran principalmente en torno a los problemas que se presentan dentro del ejercicio de las actividades académicas y se conversa menos sobre educación sexual y sexualidad;
- la comunicación ocurre según se busquen estratégicamente los espacios y momentos adecuados, principalmente cuando hay tranquilidad y ambas partes estén relajadas;
- las emociones expresadas al comunicar, suelen ser más negativas que positivas, puesto que son más visibles las conductas no cumplidas y causan mayor malestar y disgusto, que aquellos esfuerzos intentados y logrados que merecen reconocimiento; y
- la comunicación es de carácter educativo, basada en la enseñanza de críticas constructivas hacia las cosas mal hechas.

Todos los elementos que señalan la comunicación entre padres e hijos, son favorables para reducir la probabilidad de cometer alguna conducta negativa por parte de los hijos. Pues vemos elementos como buena comunicación, empatía, la expresión de afectividad y calidez necesarios para la protección de la conducta.

#### 7. Señalar las estrategias y acciones para abordar los conflictos familiares.

Las estrategias sugeridas, son:

- búsqueda de espacios y tiempos para abordar los conflictos;
- diálogo pacífico y constante;
- plantear acuerdos y soluciones;
- participación de un tercero, familiar o persona de confianza quien pueda intervenir como mediador en el conflicto;
- implementar la empatía;
- establecer reglas y castigos;
- escuchar y aceptar las críticas; y
- respeto por igual.

Por otra parte, más que para resolver los conflictos entre padres e hijos tenemos en la investigación la presencia de estrategias que no tienen por destino la resolución como insultar y/o gritarse, insistir hasta obtener la razón, ignorar o evadir el conflicto. Sobre estas estrategias propuestas por los adolescentes, se cumple la teoría de la coerción de Patterson *et al.*, (1989) que tiene por fin último, neutralizar la conducta aversiva del hijo, es decir, por ser un comportamiento que se va agravando e intensificando en agresividad de los hijos antes las medidas que impone los padres, estos últimos terminan agotados o desbordados.

8. Comparar las conductas disruptivas y violentas que se presentan en los ámbitos escolares.

- Respecto a las **conductas disruptivas** los participantes coinciden al señalar las interrupciones al profesor durante la clase y la negación a cumplir las instrucciones de alguna actividad como las conductas que predominan en las aulas. Otras consideradas son: las faltas de respeto tanto a profesores como a compañeros, contestar mal al profesor, falta de atención a la clase, llegar tarde sin justificación, levantarse de la silla, hablar entre compañeros, llamar la atención, uso del móvil y la desobediencia. Estos resultados coinciden con los datos aportados por ANPE - Informe del Defensor del Profesor (2011), Defensor del Pueblo (2007), Estudio Cisnero VIII sobre Violencia contra profesores (Oñate y Piñuel, 2007). Además, de las coincidencias con investigaciones precedentes, uno de los elementos que encontramos en nuestra investigación y actualmente forman parte de la disrupción en el aula se relaciona con el

uso del móvil, bien como elemento distractor, perturbador del orden del aula, o simplemente porque está prohibido en la normativa de la institución; de él no se aprovecha su uso para la enseñanza como herramienta de estudio.

- Las **conductas violentas** que se hacen presentes en el aula por consenso son los insultos y ofensas a compañeros, las confrontaciones físicas a profesores y compañeros, decir cosas malas de algún compañero, uso de motes, uso de gritos y palabras mal sonantes, robos menores, daños al mobiliario de la clase, aislar a compañeros, reírse del compañero cuando se equivoca, molestar en clase a algún compañero, y el acoso o intimidación. Estos datos se corresponden a lo presentado en los trabajos de Cerezo (2009), el informe del Defensor del Pueblo (2007), Oñate *et al.*, (2007), Gómez (2009), Serrano *et al.*, (2005), Greciano (2001), Ortega *et al.*, 1998) y Ortega (1994).

#### 9. Cotejar la opinión de expertos, profesores, padres y adolescentes sobre las causas de las conductas disruptivas y violentas en el aula

- Los participantes confirman que las causas explicativas que originan las conductas disruptivas o violentas, se encuentran señaladas dentro de la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), donde cada persona es afectada de modo significativo por las interacciones de una serie de sistemas que se superponen, y los significados de cada entorno determinan el desarrollo humano y su experiencia individual.

- Así a nivel de **microsistema**, que incluye la cultura y la subcultura en la que se desenvuelven todos los individuos de una misma sociedad. Los participantes coinciden en afirmar que la permisividad de la sociedad, el acercamiento hacia la cultura de la violencia y la poca inclusión social de participación igualitarias, son desencadenantes de las conductas disruptivas y violentas en el aula. Esta referencia se afirma también en el Estudio Cisneros VIII que habla de violencia en la sociedad como causante de esas conductas.
- A nivel de **microsistemas** las **instituciones educativas**, presentan toda una serie de componentes que favorecen las conductas disruptivas y violentas en el aula, en este sentido:
  - ⇒ A nivel de **gestión administrativa y educativa**: diseño curricular no adecuado a situaciones reales, sistema educativo que acelera la independencia pero no los prepara, ausencia de políticas públicas y de seguimiento a la diversidad, cultura escolar que justifica la disrupción y la violencia, normas institucionales confusas, procedimiento disciplinario insuficiente y la ausencia de profesorado de apoyo. Algunos de estos datos han sido concluyentes en los trabajos de Vílchez (2013), Garaigordobil *et al.*, (2010); Scandoglio (2009); Serrano (2006); Díaz-Aguado *et al.*, (2002); Lodeiro (2001) y Olweus (1998).
  - ⇒ Los **profesores**, son causantes de ambas conductas al no dar protagonismo equitativo entre los alumnos, ante la ausencia de autoridad en el aula, al no tener habilidades en la resolución de conflictos y formación en gestión del aula, al no tener la pedagogía



adecuada a las edades de los alumnos, o al implementar decisiones arbitrarias. Investigaciones como las de Vílchez, (2013); Scandoglio, (2009); Pellegrini, Bartini y Brooks; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kauklainen; (citados por Alonso *et al.*, 2008); Díaz-Aguado *et al.*, (2002); Lodeiro (2001) y Olweus (1998) hacen mención sobre la intervención errada de los profesores para abordar en la práctica esos comportamientos.

- ⇒ Los **alumnos** en la búsqueda de reconocimiento de sus compañeros bajo la figura del temor o la admiración, al actuar bajo la presión del grupo, ante la ausencia de habilidades para resolver conflictos con los compañeros, la presencia de alumnos repitientes desmotivados, o la presencia de alumnos inmigrantes.
- ⇒ Las **familias** por ausencia de formación e implicación con el centro de estudio, o aquellas con situaciones familiares complejas.
- De acuerdo al **ontosistema**, que hace referencia al cómo las características propias de cada individuo pueden influir en la aparición de conductas disruptivas o violentas en el aula:
  - ⇒ Basadas en la **personalidad** del adolescente como el temperamento, la impulsividad, la desinhibición, baja autoestima o autoconcepto, ausencia de autocontrol e intolerancia a la frustración.

⇒ Los **estímulos o sensaciones**, aburrimiento, ausencia de discernimiento y de empatía, cansancio, necesidad de inmediatez, fracaso en los estudios, percepción del éxito, desapego, desmotivación hacia los estudios y hacia el futuro.

⇒ La ausencia de habilidades sociales para resolver conflictos y falta de valores.

Estas características se relacionan con los factores de riesgo personal en el ámbito escolar, planteada por Armas (2011), Benito (2009), Trianes *et al.*, (2007), Serrano *et al.*, (2005), Ortega *et al.*, (1998), quienes ven la relación que tienen estos elementos con las conductas disruptivas y violentas en el aula.

**10. Señalar las pautas utilizadas por los centros de estudios para intervenir o prevenir las conductas disruptivas y violentas**

- Los participantes afirman que las pautas que frecuentemente se utilizan desde los centros de estudios para **intervenir** el conflicto son del tipo punitivo para hechos graves, apegados a las normas disciplinarias del Reglamento de Régimen Interior, es decir, partes, expulsiones, castigos colectivos o citaciones a los padres; y ante actos menos graves usan el cortar la situación mediante advertencia, retirar al alumno de la clase, hablar directamente con el causante del hecho o con toda la clase.

Estas pautas reafirman los aportes del Informe del Defensor del Pueblo (2007), el informe “Violencia entre compañeros en la escuela” Serrano *et al.*, (2005), De Felippis (2004) y los estudios realizados en algunas Comunidades como la de Andalucía, Aragón, Cantabria y País Vasco.

- Creemos que los centros educativos tienen varias asignaturas pendientes por cumplir con sus estudiantes, con la familia y con la sociedad. Como conocer individualmente a los estudiantes, así comprenderían mejor las explicaciones de algunas conductas; entender que los modelos punitivos no son eficaces para intervenir las conductas sino son de carácter educativo, lo ideal sería implementar medidas correctivas, como la reparación del daño causado, la conciliación y la prestación de servicios a la comunidad.
- La **prevención** de estas conductas depende si se incluyen ciertos temas en la programación de Acción Tutorial, o de que hayan profesores motivados a tratar estos temas ajenos a lo que pauta el currículo escolar.

#### 11. Conocer la participación e intervención de los padres con los centros educativos, desde la perspectiva de profesores, padres y adolescentes

- Existe **consenso** al afirmar que la participación o acercamiento de los padres con el centro de estudio ocurre solamente cuando son citados a reuniones con tutores y excepcionalmente ocurre al contrario, es decir, que sean los padres quienes realicen la solicitud de cita con el tutor, y quienes lo hacen es para conocer el rendimiento académico del hijo.

La implicación de los padres en la educación de sus hijos debería constituir una de las principales prioridades del sistema educativo para afrontar los acontecimientos que allí pudieran suceder, esta premisa es confirmada por Feito (2010), Marchesi *et al.*, (2006), Lodeiro (2001).

**12. Describir las sugerencias que plantean expertos, profesores y padres para prevenir o resolver las conductas disruptivas y violentas en el aula**

Las sugerencias que aportan los participantes de la investigación, son:

- Mayor énfasis en materia de convivencia en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en los Programas de Acción Tutorial y en los currículos educativos.
- Reformulación de las normas disciplinarias formuladas en positivo, incorporando medidas reparadoras o de servicio a la comunidad, y con la participación de comunidad educativa y familiares.
- Crear climas sociales de trato en el aula positivos, donde no se toleren las faltas de respeto significativas.
- Establecer una tipología de conflictos conociendo la naturaleza del mismo para poder diferenciar situaciones que ayuden en su análisis y comprensión.
- Promover planes de formación del profesorado, en temas del tratamiento de la convivencia, el tratamiento educativo de la disrupción, en el manejo de recursos tecnológicos como enseñanza, o crear plataformas digitales de encuentro y formación docente.

- Instaurar programas de mediación escolar, negociación y resolución de conflictos, dando importancia a programas del alumno ayudante y las asambleas de clase.
- Formar a los alumnos y personal docente en habilidades sociales, comunicación asertiva, expresión y manejo de sentimientos.
- Promover el Proyecto de individualización de la educación donde se conozca a cada alumno, por medio de tutorías con atención individualizada y con las familias.
- Crear planes de estrategias consensuadas entre profesores y padres, involucrando a los padres en actividades, escuelas de padres y generar canales de comunicación sistemática entre familia y profesores.

## 6.6 Resumen del capítulo

Brevemente sobre el capítulo que reporta los resultados procedentes de los métodos mixtos utilizados en la investigación podemos decir:

⇒ Que la **familia española** actual se caracteriza por:

- Su estilo educativo es de tipo democrático con tintes permisivos o autoritarios
- Adaptadas a la cantidad y calidad de tiempo que dedican para educar y a la sobreprotección, tolerancia, laxitud y defensa para con los hijos

- Son padres preocupados sobre sus propias actuaciones y las decisiones de sus hijos, desbordados en la búsqueda de orientación y solución hacia determinadas acciones para con los hijos
- Buena comunicación entre sus integrantes, los temas que abordan con facilidad son los referentes a estudios y con mayor dificultad los que tratan la sexualidad, los amoríos, o las actividades con sus amigos
- Usan como estrategias comunicativas el cuestionamiento directo, o por medio de un tercero y la espera del momento, o sitio adecuado para conversar
- Las formas como implementan pautas y control disciplinario, generalmente son normas de tipo democráticos, cuando se comunican y se acuerdan consensuadamente y de tipo autoritario cuando las mismas son impuestas
- Las normas se dirigen al funcionamiento del hogar: tareas domésticas, convivencia, cumplimiento de horarios; o aquellas referentes a estudios, valores y autonomía
- La pauta disciplinaria utilizada es el castigo como consecuencia del incumplimiento de alguna norma

⇒ Que los **adolescentes** tienen como características:

- Conducta disruptiva principal, interrumpir al profesor durante la clase, y conducta violenta insultar y ofender a algún compañero/a
  
- El perfil del adolescente disruptivo o violento, es varón, con edades de 16 a 18 años, que estudia en institutos públicos, o colegios privados, cursa 3º o 4º de ESO y con padre que está en casa
  
- Proponen como estrategia principal para resolver los conflictos en casa plantear soluciones y acuerdos
  
- ⇒ En referencia con los **centros de estudio** para abordar un conflicto, se ajustan a la gravedad del hecho. Así, para los menos graves la principal actuación es cortar el conflicto en el aula; y para hechos que acusan mayor gravedad se aplica lo estipulado en el Reglamento de Régimen Interior. En el tema de la prevención se estipula de acuerdo a la voluntad del profesor tutor que en su hora promueve temas específicos.
  
- En materia educativa se sugieren cambios que abarcan al sistema educativo en cuanto a revisión de su Ley y de los currículos formativos; revisión de la normativa interna de las propias instituciones, formación de profesores y la creación de programas que incentiven la participación de los alumnos, profesores y padres para mejorar el concepto de sistema educativo.

## CAPÍTULO VII

### CONCLUSIONES

- **Sobre los estilos educativos familiares**

- 1° Se confirma la relación que hay entre el estilo educativo familiar de tipo autoritario, sus formas de control e imposición de la disciplina y las conductas disruptivas y violentas en el aula.
- 2° Los estilos educativos que predominan en las familias españolas son el democrático - permisivo, le siguen el estilo autoritario y el negligente. En las **madres** prevalece la afectividad y el control educativo, y en los **padres** su autoridad a la hora de establecer la disciplina. Son madres y padres **preocupados** y emocionalmente se sienten **desbordados**.
- 3° Las preocupaciones de los padres se centran en su propia labor educativa, las expectativas que tienen “de” y “para” sus hijos, y la influencia de la sociedad en los hijos.
- 4° En los hogares se discute por los conflictos relacionados con la convivencia, la organización y las tareas domésticas, la regulación de horarios de acuerdo a varias actividades, los resultados académicos y la autonomía de los hijos respecto a sus decisiones.



- 5° Las formas de ejercer las normas disciplinarias en las familias españolas son de tres tipos: razonadas y determinadas por consenso mutuo, por imposición, o improvisadas. Y la pauta para controlar o imponer la disciplina a los hijos principalmente es el castigo, representado en la prohibición de lo valorado por ellos.
- 6° La comunicación dentro de la familia española es de tipo democrático - afectivo, los temas de conversación giran en torno a problemas académicos y al no cumplimiento de las responsabilidades asignadas. Son difíciles de tratar los temas relacionados con la sexualidad, lo que hablan y hacen con los amigos. Y la estrategia más efectiva para conversar consiste en ubicar los momentos de calma.
- 7° Las estrategias sugeridas por los propios adolescentes para solucionar los conflictos en la familia son: plantear soluciones y acuerdos, diálogo pacífico y constante, buscar apoyo en familiares u otras personas. Estas estrategias promueven la escucha activa, el diálogo asertivo, la empatía, el respeto mutuo y la participación de un tercero.

- **Respecto a las conductas disruptivas y violentas en el aula**

- 1° Las **conductas disruptivas** que predominan son interrumpir al profesor durante su clase, con alumnos predispuestos a contestar mal, no atender o cumplir las instrucciones del profesor, no respetar, llamar la atención, llegar tarde, hablar con los compañeros, o usar el móvil a pesar de la normativa.

- 2° Las **conductas violentas** son de tipo **verbal**, insultos y ofensas entre compañeros y uso de gritos; de tipo **físico**, confrontaciones físicas con compañeros y profesores, o contra objetos como daños al mobiliario; y de violencia **psicológica**, como reírse del compañero cuando se equivoca, aislar, o molestar a algún compañero.
- 3° Las conductas **disruptivas** en el aula son el resultado de la respuesta inmediata del alumno a factores externos directos, como insultos y agresiones previas; y las conductas **violentas** son el resultado intencional de la necesidad de demostrar fuerza, poder y temor de los otros.
- 4° Las conductas disruptivas y violentas son el resultado de la aprobación o tolerancia de una subcultura de la violencia en la sociedad, la incorrecta gestión educativa y administrativa, una cultura escolar que “justifica” la disrupción y la violencia, la presencia de profesores no preparados para intervenir en estas conductas, la desmotivación del alumno que no cuenta con habilidades para resolver los conflictos y la existencia de familias no implicadas con el centro educativo.
- 5° Se constata que son **factores protectores** de las conductas disruptivas y violentas en el aula, a **nivel familiar**, la vinculación emocional positiva en la familia, los estilos educativos democráticos - afectivos y la buena comunicación entre padres e hijos; a **nivel individual**, ser chica, no ser repetidor de curso, las causas externas directas, como: agresión e insulto previo, y las causas externas indirectas, como: conseguir temor o admiración de los otros y demostrar fuerza; y a **nivel escolar**, la satisfacción positiva de los padres con el centro de estudios de sus hijos.

6° Se constata como **factores de riesgo** de las conductas disruptivas en el aula, a **nivel individual**, ser varón, entre 16 y 18 años, cursante de 3° o 4° de ESO, el temperamento, la impulsividad, la ausencia de autocontrol y el aburrimiento. A **nivel familiar**, la mala comunicación, la situación laboral del padre y familiares con estilos educativos autoritarios. Y a **nivel escolar**, profesores sin habilidades para solucionar asertivamente conflictos y suelen adoptar decisiones arbitrarias.

- **En relación con los centros de estudio**

Los profesores **intervienen** en las conductas disruptivas y violentas en el aula siguiendo la normativa del Reglamento de Régimen Interior para los casos más graves. Para los de menor gravedad, usan el diálogo directo con los involucrados. En materia preventiva cumplen con lo programado en el Plan de Acción Tutorial.

- **En referencia a la relación familia – centro de estudio**

La familia sólo participa cuando se pauta una reunión entre tutores y padres. Generalmente es con ocasión del incumplimiento de la normativa, o por indisciplina de los hijos.

- **En materia de aplicaciones educativas**

1° Se confirma la necesidad de promover aplicaciones educativas que propongan una tipología sobre los conflictos que surgen en el aula.

**2°** Es patente la importancia de formar al personal que trabaja en la comunidad educativa para sacar provecho al tratamiento frente a la disrupción y la violencia, junto al uso de los recursos tecnológicos como apoyo educativo.

**3°** La conveniencia de promover estrategias de comunicación continua que involucren a padres y profesores en el seguimiento y resolución de conflictos a nivel escolar, aparece igualmente como una cuestión relevante.

**CAPÍTULO VIII**

**PROGRAMA EDUCATIVO DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DE LA**

**CONDUCTA DISRUPTIVA Y VIOLENTA**

8.1 Introducción

8.2 Justificación del programa

8.3 Objetivos del programa

8.3.1 Objetivo general

8.3.2 Objetivos específicos

8.4 Destinatarios

8.5 Metodología y procedimiento

8.5.1 Marco teórico

8.5.2 Núcleos temáticos

8.5.3 Periodicidad

8.6 Evaluación del programa

## **CAPÍTULO VIII**

### **PROGRAMA EDUCATIVO DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA Y VIOLENTA**

#### **8.1 Introducción**

Un programa educativo es un conjunto de actividades puntuales, planificadas y organizadas para desarrollarse en un período de tiempo determinado y lograr resolver un problema educativo previamente identificado e intentar estimular cambios de conducta en las personas donde ocurre el problema. Nuestro programa nace como respuesta a los resultados y observaciones señaladas por los grupos participantes en la investigación, donde el problema refiere a las conductas de los adolescentes en las aulas y en sus hogares.

El programa cuenta con estrategias operativas diseñadas para: promover los factores de protección a nivel personal, familiar y escolar y reducir los factores de riesgo; elevar la competencia y el aprendizaje de habilidades sociales, reforzar las competencias educativas de padres y docentes, sugerir cambios de actitudes y promover comportamientos diferentes a los problemáticos, además de formar a los padres para que participen en las actividades del centro de estudio.

El programa se encuentra estructurado de acuerdo con las siguientes interrogantes ¿Qué se va a hacer? Relacionado con la identificación del tema. ¿Por qué? Vendría a ser la justificación del programa ¿Para qué? Responde a los objetivos propuesto. ¿Cuándo, dónde y con quiénes? Relacionado con tiempo, lugar y destinatarios, ¿Cómo? Para referirnos a la metodología del programa y sus núcleos temáticos.

## **8.2 Justificación del programa**

Crear un programa educativo que permita orientar a padres, profesores y Comunidad Escolar sobre estrategias educativas que permitan intervenir y prevenir el comportamiento de los adolescentes en los centros de estudio o en los hogares, vendría a ser el aporte que proponemos como resultado del trabajo de investigación. Los resultados han indicado como padres y profesores solicitan la necesidad de formación específica para llevar a cabo su labor educativa y poder salir adelante ante la presencia de conductas problemáticas de los adolescentes sin que ello genere consecuencias negativas futuras.

Por un lado, la iniciativa de la mayoría de los padres para afrontar un problema es el castigo, traducido en la privación de algo deseado por el hijo, y para prevenirlo se basan en el estilo de control y disciplina de tipo democrático, es decir, comunicando y razonando los acuerdos conjuntamente. Mientras que profesores, jefes de estudio y directores intervienen los conflictos aplicando la norma que estipule el Reglamento de Régimen Interior del centro educativo y para prevenirlo son excepcionales los profesores que por iniciativa propia deciden tratar temas relacionados con la convivencia y las conductas problemáticas.

Considerando, que la familia es el agente de socialización primario y la encargada de velar por el cuidado, el aprendizaje y la educación de los hijos, observar sus intervenciones educativas se percibe de acuerdo con los estilos educativos familiares. Estos representan las formas de actuar de los padres ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones, la imposición del control y disciplina, y las formas de resolver conflictos frente a los hijos.

Por ello, se hace necesario que padres y madres adquieran destrezas específicas para que puedan fortalecer su rol por medio de **Programas de educación familiar** que les permitan afrontar las necesidades que exigen cambios en la forma de educar y en las prácticas disciplinarias, de manera que se adapten a la edad, la situación particular, la madurez psicológica y cognitiva del hijo, y a las exigencias de la sociedad actual. De manera que no repercuta en las conductas manifestadas por los hijos en los espacios educativos.

Por otro lado, la escuela es el segundo agente socializador del individuo, que lo acoge, le transmite enseñanzas, y le brinda los elementos socioculturales como herramientas para ser integrados en su personalidad y que les permitan adaptarse a la sociedad. En el centro educativo se pasa una gran parte del tiempo, por lo tanto son propensos a vivir situaciones de disrupción y violencia en las aulas por parte de algunos alumnos, por lo que se hace necesario promover una serie de **Programas educativos dirigidos a la Comunidad Escolar**, para que aprendan a reconocer, intervenir, o prevenir un conflicto en los espacios escolares.

Finalmente, pese a ser un programa que se dirige a dos sectores: la educación familiar y la intervención educativa de los conflictos en las aulas, las propuestas preventivas se adaptan según sus formas de intervenciones. Es decir, serán programas específicos de prevención primaria, dirigidos a anticipar la aparición de algún conflicto; de prevención secundaria, para aquellos adolescentes con alto riesgo y mayor probabilidad de presentar problemas futuros, y de prevención terciaria, que consiste en intervenciones concretas una vez que el problema ha aparecido y así evitar la reincidencia en el mismo.



### **8.3 Objetivos del programa**

#### **8.3.1 Objetivo general**

Orientar a padres y comunidad educativa para la intervención y prevención de la conducta disruptiva o violenta de los adolescentes, en sus hogares y en los centros educativos.

#### **8.3.2 Objetivos específicos**

⇒ **Programa de educación familiar:**

- Proponer estrategias de corrección sobre los estilos educativos de los padres.
- Ofrecer un conjunto de valores deseables y estrategias para la enseñanza en los hijos.
- Señalar estrategias situacionales para resolver los conflictos con los hijos.
- Implicar a los padres en el desarrollo de estrategias para mejorar la situación familiar y escolar.

⇒ **Programa educativo dirigido a la Comunidad Escolar:**

- Proponer a los profesores y alumnos la creación de un baremo de conductas permitidas y prohibidas que regulen la normativa disciplinaria.
- Proporcionar contenidos sobre procesos prácticos para intervenir las conductas disruptivas y violentas y mejorar la convivencia en el aula.
- Promover la inclusión de contenidos en el currículo relacionados con la educación en valores, la inteligencia emocional, el desarrollo de conductas prosociales y la resolución de conflictos.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías en la relación de los contenidos educativos de profesores y padres.
- Proponer estrategias educativas que favorezcan la dinámica de la relación familias y profesores.

#### **8.4 Destinatarios**

El programa va dirigido a:

- Adolescentes de 1° a 4° de la Educación Secundaria Obligatoria, por encontrarse en las edades que demandan mayor formación. Sin embargo, no descartamos la posibilidad de emplear el programa en los últimos cursos de educación primaria.
- Profesores tutores y profesores que impartan clases en los cursos de 1° a 4° de la ESO, personal directivo y administrativo, por ser los encargados de velar por la educación de los adolescentes, la interacción con los iguales y la convivencia.
- Padres y madres con hijos pre y adolescentes. Su participación ha de ser voluntaria, o por petición determinada de los mismos padres.

## 8.5 Metodología y procedimiento

La metodología se basa en el constructivismo, esto se percibe en sus objetivos los cuales van dirigido a enseñar estrategias o medidas que permitan a padres, madres y profesores construir sus propios procedimientos de forma dinámica, participativa e interactiva para contrarrestar aquellos comportamientos disruptivos o violentos de los adolescentes. Para llevar a la praxis el programa educativo, se hará referencia a dos factores particulares, las estrategias a usar para **intervenir** las conductas problemáticas de los adolescentes y las estrategias para **prevenir**las.

El programa educativo deberá ser dirigido por un equipo multidisciplinario de profesionales especializados en cada una de las temáticas que se desarrollarán junto con el

equipo de orientación del centro de estudio. El conocimiento a impartir será progresivo, adecuado a la edad del adolescente, con una frecuencia y duración ajustada al horario escolar, preferiblemente se sugiere la hora de tutoría, por el ser el profesor tutor quien mayor conocimiento tiene de las particularidades de sus alumnos y porque dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT) se podría adaptar la temática a implementar durante el período académico de estudio.

De igual forma, el programa se implementará con la participación de padres voluntarios, pautando con anticipación en un espacio del centro de estudio, los horarios y fechas de las reuniones. El programa deberá ejecutarse dentro de las actividades programadas en las Escuelas de Padres y reforzadas por medio de actividades extras con las Asociaciones de Padres.

Las actividades se deben hacer con la participación activa de profesores - alumnos y profesores - padres de manera que se fomenten las relaciones entre los grupos. Esto permite conocer mejor los factores que pudieren intervenir al momento de entender alguna conducta problema.

⇒ El **programa educativo para la Comunidad Escolar**, se desarrollará en 17 sesiones, divididas en tres módulos:

- El primer módulo hace referencia a la prevención de las conductas disruptivas y violentas en el aula, consta de ocho sesiones incluyendo la presentación inicial del programa donde se explica lo que se va a tratar y por qué se va a tratar.

- El segundo módulo reseña sobre el tratamiento educativo de la disrupción y presenta cinco sesiones.
- El tercer módulo hace referencia a la intervención de las conductas disruptivas y violentas en el aula, consta de cuatro sesiones.

Todos los temas promueven el diálogo desde el comienzo de cada temática. La pregunta ¿Tu qué opinas? permite evaluar los conocimientos previos y las actitudes de las personas participantes ante estos temas. Al finalizar cada tema se hace una síntesis, o resumen y finalizado cada módulo se realizará una evaluación de los contenidos.

En total se plantea para los centros educativos 16 actividades dinámicas y variadas. Los métodos a utilizar con los alumnos serán charlas, talleres, ruedas de alumnos y grupos de discusión. A nivel práctico se realizarán actividades lúdicas, el role playing, la dramatización de supuestos, la tormenta de ideas, dilemas morales, juego de creatividad, estudio de casos, actividades de expresión gráfica y simbólica, ejercicios de asertividad y de empatía y proyección de vídeos cortos.

Las actividades serán desarrolladas tanto a nivel individual como a nivel grupal, con la conformación de pequeños grupos que trabajarán usando como método el aprendizaje cooperativo y el debate.

⇒ El **programa de educación familiar**, se desarrollará en 11 sesiones, divididas en dos módulos.

- El **primero** centrado en la prevención de las conductas problemáticas de los hijos en casa, consta de siete sesiones.
- El **segundo** módulo abarca la intervención de los padres hacia las referidas conductas de los adolescentes, está integrado este módulo con cuatro sesiones.

Al final de cada módulo se hace evaluación de los contenidos del programa. La metodología a emplear es de carácter interactiva, por medio de talleres, estudio de casos, grupos de discusión y debates.

#### **8.5.1 Marco teórico**

El contenido que respalda cada uno de los talleres a desarrollar en el programa, se basa en:

- Los estilos de comunicación asertiva. Habilidades sociales. Conductas prosociales y expresión de sentimientos.
- La autoridad asertiva.
- La inteligencia emocional. Tensión emocional. Estrés docente y estrés en la etapa educativa.
- La convivencia. La convivencia escolar.

- Los valores.
- La participación activa.
- El aprendizaje cooperativo.
- Gestión y control del aula.
- Factores de riesgo y factores de protección.
- Uso de las tecnologías en la educación.
- Estilo educativos familiares y resolución de conflictos.

### **8.5.2 Núcleos temáticos**

#### **⇒ Temas para prevenir las conductas disruptivas y violentas en el aula**

- Comunicación asertiva y afectiva. El lenguaje no verbal. La educación y el control de las emociones y sentimiento en el aula.
- Tipos de tensión emocional y estrés en la etapa educativa.
- Papel de los valores en la escuela

- Conductas prosociales. Participación activa del alumnado.
- Agentes disruptivos y factores de riesgo en el aula.
- Tipología de conflictos en el aula.
- Gestión de aula. Elaboración de las normas.
- Educación del uso de las nuevas tecnologías en el aula. Canales de comunicación.
- La familia en las gestiones educativas.

⇒ **Temas para intervenir las conductas disruptivas y violentas en el aula**

- La autoridad y disciplina escolar.
- Tipología de conflictos.
- Las sanciones. La normativa legal y la normativa educativa.
- Medidas disciplinarias alternativas en la resolución de los conflictos.

Estos temas además de su finalidad cognitiva, pretenden cubrir el ámbito educativo personal de los participantes, como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la



tolerancia, la responsabilidad, el compromiso, la cooperación, la automotivación, la empatía, la comunicación, la asertividad, la innovación, la autonomía, la autoformación, la cooperación, la constancia, la educación en valores, el compañerismo, la confianza, la libertad, la disciplina, la participación, la sensibilización social y el resolver problemas.

⇒ **Temas para prevenir las conductas conflictivas en el hogar**

- Estilos educativos familiares. Pautas de corrección y disciplina según el estilo.
- Factores de riesgo y de protección familiar.
- Enseñanza y reforzamiento de los valores educados.
- Entrenamiento en habilidades para la mejora de las relaciones familiares.
- Aprendizaje de habilidades comunicativas asertivas.
- Inteligencia emocional. Expresión y manejo de sentimientos.
- Educando sobre el uso de las nuevas tecnologías.

### ⇒ **Temas para intervenir las conductas conflictivas en el hogar**

- Tipología de conductas problemáticas de los hijos.
- Asertividad en el control y la disciplina.
- Uso de medios alternativos al castigo.
- Estrategias situacionales para intervenir y resolver conflictos.

### **8.5.3 Periodicidad**

- Con los **profesores - alumnos**, las actividades se realizarán durante el año académico, con duración de la hora lectiva de clases. Se aplica el programa en cada curso de la ESO, una vez a la semana según acuerdo, siempre y cuando no coincida con actividades prácticas previamente programadas, o períodos de evaluaciones.
- Con los **padres**, la dinámica para el desarrollo del programa se hará en frecuencia semanal o quincenal, en los días y el espacio que asigne el centro educativo. Con duración aproximada de una hora, y convocados por las Escuelas de Padres, o las Asociaciones de Padres.

## 8.6 Evaluación del programa

Para garantizar la continuidad del programa, será necesario realizar una valoración sistemática del mismo, con la finalidad de medir su calidad, el logro de los objetivos propuestos, el efecto o impacto en las personas participantes y la utilidad del mismo en la intervención social. Con estas evaluaciones se descubre los puntos fuertes y débiles del programa, con miras a solventarlos.

La valoración del programa se fracciona en tres momentos:

1° **Evaluación del programa:** se realiza **antes** de su aplicación, de manera que garantice que cumple las finalidades para los cuales ha sido creado. Se evalúa los objetivos, las actividades y técnicas pautadas, los materiales, la temporalización y los espacios. El encargado de evaluar será el monitor, o persona encargada que dirige las sesiones.

2° **Evaluación del desarrollo del proceso del programa:** se realiza **durante** la puesta en marcha del programa. Se valora la accesibilidad, adecuación de materiales, tiempo, actividades y espacios; la actitud, motivación y conocimientos del monitor; la actitud, aprendizaje y motivación de alumnos, profesores y padres, así como dificultades surgidas durante el programa. Serán los alumnos, profesores, padres y los monitores los encargados de evaluar y medir el grado de satisfacción del programa.

**3° Evaluación de los resultados derivados de la implementación del programa:** se realiza al **finalizar** el programa. Se evalúa la calidad del producto, esto es, si ha producido cambios o mejoras en la personalidad de los participantes. Esta evaluación debe servir para ir incorporando nuevos objetivos, metas y exigencias. Se sugiere como evaluadores de esta fase:

- **El Observatorio del programa educativo de intervención y prevención de la conducta disruptiva y violenta.** Cuenta con la participación de expertos y personas ajenas al programa, que puedan sugerir cambios, dar su visión y aportes objetivos sobre la calidad del programa.
- **Plataformas digitales de opinión sobre el programa de intervención y prevención de la conducta disruptiva y violenta.** Aprovechando el recurso de conectividad, fácil acceso y comunicación de las redes sociales. Permitiría la participación de diversidad de personas que puedan emitir sus opiniones sobre el programa.

## **CAPÍTULO IX**

### **POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA TESIS**

Diversas líneas de estudio se proponen a partir de lo investigado en nuestro trabajo y que podrían generar nuevas investigaciones. A modo indicativo y en resumen señalamos las siguientes:

#### **⇒ A nivel de instituciones educativas**

- Investigación que permita apreciar la implicación del docente cuando enseña pedagogía participativa y proactiva donde los alumnos proponen las soluciones. La metodología a emplear sería la observación y el uso de cuestionarios para medir diversos ítems en profesores y alumnos.
- Estudio comparativo entre profesores de diversos cursos y tipos de centros para medir los resultados de sus actuaciones en las diversas fases de un conflicto. La metodología a emplear sería de tipo cuantitativo.
- Investigación dirigida a medir de alguna forma las conductas en el aula y en el hogar de los hijos únicos. La metodología sería de tipo cuantitativa para los chicos y cualitativa para los padres y profesores.

- Investigación que relacione los estilos de enseñanza y educativos del docente con las conductas disruptivas y violentas en el aula. Los participantes serían docentes y alumnos de la ESO y la metodología a emplear sería de tipo mixto, cualitativa y cuantitativa.

#### ⇒ A nivel de familia

- Investigación que midiera de alguna manera las actitudes, formas de control y disciplina que ejerce el padre que se queda en casa (desempleado, en paro, etc.) y su relación con las conductas disruptivas de los adolescentes. La metodología a aplicar sería de tipo cuantitativo para medir las conductas de los adolescentes y cualitativa en el caso de los padres.
- Estudio comparativo entre los valores afectivos en los que educa la familia y los valores de convivencia y ciudadanía que se enseñan en la escuela. La metodología a emplear sería de tipo cualitativo.
- Estudio sobre resolución de conflictos en el hogar cuando participa un tercero externo a la familia nuclear. Se estructuraría con metodología mixta. La parte cuantitativa se mediría antes (pre) y después (post) de la participación del tercero en el conflicto, y en la parte cualitativa se llevaría a cabo grupos de discusión.
- Estudio que diseñe estrategias para la enseñanza crítica del uso de las tecnologías en el hogar. La metodología se valdría de los análisis de grupos de discusión con padres.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberasturi, A., y Knobel, M. (1970). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós
- Adell, M. (2004). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., & Sanford, R. (1950). *The authoritarian personality*, Nueva York: Harper.
- Alberdi, I. (1982). *La nueva familia española*. Recuperado de: <http://www.marisolcollazos.es/Sociologia-complemento/Alberdi/Resumen-la-nueva-familia-espanola.pdf>.
- Alonso, J., y Pino, M. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 447-457.
- Alvarado, D., Calderón, C., García, D., Hernández, M., Herrera, J., Juárez, P., López, G., Mancilla, D., Mijangos, S., Mirón, R y Nij, E. (2009). *Manejo y solución de conflictos en instituciones educativas*. Recuperado de: [http://upana.edu.gt/web/upana/tesis-educacion/doc\\_view/756-si-e2-21-m274](http://upana.edu.gt/web/upana/tesis-educacion/doc_view/756-si-e2-21-m274).
- Amorós, P., y Eyerbe, P. (Eds.). (2000). *Intervención educativa e inadaptación social*. Madrid: Síntesis Educación.
- Armas, M. (2011). *Prevención e intervención ante problemas de conductas*. (2ª ed.). España: WK Educación.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson educación S.A.
- Arruabarrena, I., y De Paúl, J. (2002). Evaluación de un programa de tratamiento para familias maltratantes y negligentes y familias de alto riesgo. *Intervención Psicosocial*, 11, (2), 213-277.

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (20/11/1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelsderechos.pdf>.
- Astor, X. (2005). *Guía práctica de la gestión de conflictos en el tejido asociativo*. Barcelona: Editorial Mediterránea.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida de los adolescentes*. Valencia: Promolibro.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, (8), 263-284.
- Baldwin, A. (1955). *Behaviour and development in childhood*. New York: Dryden Press.
- Bandura, A. (1975). *Modificación de la conducta*. México: Editorial Trillas.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (2), 364-374. Recuperado de: <https://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura1996JPSP.pdf>
- Bandura, A., y Walters, R. (1970). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Editorial Alianza.
- Barba, J., Lavigne, R., Puerta, S., Portillo, R., y Rodríguez, G. (2002). Cómo se relacionan los estilos educativos parentales y las conductas adictivas. *Estilos Educativos y Conductas Adictivas*, (1), 1-16.
- Barber, B., Olsen, J., & Shagle, S. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120–1136.
- Barreiro, T. (2009). *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Madrid: Editorial Cep. S.L.



- Bartau, I. (1995). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y la educación*. Universidad del País Vasco.
- Baumrind, D. (1967). Effects of authoritative control on child behavior. *Child development*, (37), 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monographs*, (4), 1-102.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, (11), 56-95.
- Becker, W. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (eds.). *Review of Child Development Research* 1. New York: Russell Sage Foundation
- Becoña, E., y Calafat, A. (2006). *Los jóvenes y el alcohol*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Belsky, J. (1993). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35 (4), 320-335.
- Beltrao, O. (1975). *Sociología de la familia contemporánea*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Benito, A. (2009). Los comportamientos “alarmantes” de adolescentes en la sociedad actual: ¿Dónde nace la violencia y las conductas antisociales de los y las adolescentes? *Revista de estudios de juventud*, 09, (84), 47-64.
- Berkowitz, L (1970). Aggressive humor as a stimulus to aggressive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, (7), 202-207.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión, causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bernard, M. (1963). *Autoridad y autoritarismo en la familia*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.

- Blair, G., Jones, R., y Simpson, R. (1979). *Psicología Educacional*. México: F.C.E.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, (339), 293-315.
- Blos, P. (2011). *Los comienzos de la adolescencia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bochenski, J. (1979). *¿Qué es autoridad?* Barcelona: Editorial Herder.
- Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística (2014). *Las formas de la convivencia. 20º Aniversario del año internacional de la familia*. Recuperado de: [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ESyc=INECifrasINE\\_Cycid=1259944407896yp=1254735116567ypagename=ProductosYServicios%2FINECifrasINE\\_C%2FPYSDetalleCifrasINE](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ESyc=INECifrasINE_Cycid=1259944407896yp=1254735116567ypagename=ProductosYServicios%2FINECifrasINE_C%2FPYSDetalleCifrasINE)
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva* México: Ed. Grijalbo.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. (2ª ed.). New York: Basic Books.
- Brembeck, C. (1975). *Alumno, familia y grupo de pares*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Burgess, R., & Conger, R. (1978). Family interaction in abusive, neglectful, and normal families. *Child Development*, (49), 1163-1173.
- Burgos, F., y Muñoz, M. (2012). *Aquí educamos todos*. Madrid: San Pablo.
- Campuzano, A. (Feb 2005). Entrevista con Álvaro Marchesi. Recuperado de: [http://www.fq.profes.net/archivo2.asp?id\\_contenido=44849](http://www.fq.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=44849).
- Carbonell, J., y Peña, A. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS.

- Carrasco, M., y González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4 (2), 7-38.
- Casamayor, G. (coord.). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Casanova, P., Feito, J., Serrano, R., Caña, R., y Durán, F. (2012). *Temario técnico en educación infantil*. Madrid: Ediciones Nobel.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ccoica, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de comas*. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (ed.). (2005). *Actitudes y opiniones sobre la infancia y la adolescencia. Encuesta nº 2.621*. España: CIS.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394.
- Chiossone, T. (1968). *Trastornos de la conducta juvenil*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Clemence, A., Rochat, F., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M., & Kaiser, C. (2001). *Scolarité et adolescente. Les motifs de l'insécurité*. Berna: Haupt.
- Coloma, J. (1993). *La familia como ámbito de socialización de los hijos, en pedagogía familiar*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Comte, A. (1998). *Discurso sobre el espíritu positivo*. (9ª ed.). Madrid: Alianza Editorial S.A.

- Conger, R., & Ge, X. (1999). Conflict and cohesion in parent – adolescent relations: Change in emotional expression from early to mid-adolescence. En M, Cox & J. Brooks-Gunn (eds.). *Conflict and cohesion in families: Causes and consequences* (185-206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejería de Familia y Asuntos Sociales. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Dirección General de Familia, Comunidad de Madrid. España.
- Consejería de Educación de Cantabria. (2006). *Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria*. España: Consejería de Educación de Cantabria.
- Constitución Española (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).
- Corchado, A. (2012). *Conductas de riesgo en la adolescencia*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: the abuse of parents by their teenage children*. Canada: The family Violence Prevention Unit Health.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, (113), 487- 496.
- Davis, A. (1960). *Psychology of the child in the middle class*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- De Felippis, I. (2004). *Violencia en la institución educativa*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- De Miguel, A y De Miguel, I. (2002). *Nuestros hijos*. Madrid: Editorial Fundación Solidaridad.
- Díaz-Aguado, M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. (Vol. II)*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema* 17, (4), pp. 549-558.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., y Martín, G. (2002). *Estudio sobre la génesis y el desarrollo de los adolescentes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Programa de Mejora de Atención Social a la Infancia, Serie Estudios.
- Diccionario de la Lengua Española. (2014). (23ª ed.). Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Donas, S. (2001). Protección, riesgo y vulnerabilidad. Sus posibles aplicaciones en la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los/las adolescentes. En Donas Burak, S (comp.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. (489-499) Cartago: Libro Universitario Regional.
- DSM V. (2014). (5ª ed.). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Eccles, J., Lord, S., & Roeser, R. (1996). The impact of stageenvironment fit on young adolescents experiences in schools and families. In Cichetti, D., y Toth, S. (eds.). *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, (38), 1025-1034.
- Elzo, J. (2008). *La voz de los adolescentes*. Madrid: PPC, Editorial.
- Elzo, J. (2010). Diversidad de familias ante la educación. *Revista del Centre d' Estudis Jordi Pujol*, (9), 133-146.

- Elzo, J. (coord.). (2009). Laespada, M., y Martínez, A. Models educatius familiars a Catalunya. *Informes Breus*, (18), 71.
- Epp, J. (1999). Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia. En Epp, J y Watkinson, A (coords.). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Equipo Lisis. *Instrumentos y fichas 2013-2016*. Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/lisis/instrumentos13.html>
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Espinosa, M., Ochaita, E., y Ortega, I. (2003). *Manual formativo sobre promoción de la no violencia entre niños, niñas y adolescentes*. (Tomo I). Programa Daphne II. Madrid: Plataforma de Organizaciones de infancia. Recuperado de: [www.plataformadeinfancia.org](http://www.plataformadeinfancia.org)
- Eysenck, H., y Eysenck, M. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Farrington, D. (1978). *The family backgrounds of aggressive youths*. Oxford: Pergamon Press.
- Feíto, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (22), 87-108.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea. S.A Ediciones.
- Fernández, I. (coord.). (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Fernández, I., y Quevedo, G. (1992). *¿Cómo desenmascarar lo que no se deja ver? Violencia en la Escuela*. Madrid: Alfar.
- Ferrerós, M. (2001). *Psicología en la adolescencia de los 13 a los 20 años*. Barcelona: Tibidabo Ediciones, S.A.

- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Fischman, H. (2011). *Tratamiento del adolescente con problemas. Un enfoque de terapia familiar*. (5ª ed.). España: Paidós Ibérica.
- Florsheim, P., Tolan, P., & Gorman-Smith, D. (1998). Single-parenthood, family factors and risk for behavior problems among African-American and Latino boys. *Child Development*, 5, 1437-1447.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos (CONCAPA). (1999). Campaña contra el castigo físico. *Escuela española*, (3413), 5.
- Francisco, V., y Garolfaro, A. (2000). *Evitación social: Extroversión/ Introversión*. Recuperado de: <http://blogs.diariosur.es/CREEMOS/2007/11/16/evitacion-social-introversion-extroversion/>
- Freud, A. (1954). (2ª ed.). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Freud, S. (1973). Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis. En Freud, S. *Obras completas*, Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frías, M., y Corral, V. (2005). *Niñez, adolescencia y problemas sociales*. Sonora: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Fullet, O. (2010). *Antropología de la adolescencia*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.octavifullat.com/images/1286472000.pdf>.
- Fuster, E., y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gabaldón, L. (1987). *Control Social y Criminología*. Caracas: Jurídica Venezolana.

- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: Correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13 (2), 197-215.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Garrido, N. (2007). Violencia escolar y procesos alternativos de resolución de conflictos: Un estudio descriptivo acontecido en la ciudad de Caracas, Venezuela. *Revista Cenipec*, (26), 53-76.
- Gil, J., Pastor, J., De Paz, F., Barbosa, M., Macía, J., Maniega, M., Rami, L., Boget, T., y Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de psicología*, 18 (2), 293-303.
- Gilbert, R. (1998). *Psicopedagogía de la infancia a la adolescencia*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Editorial Graó.
- Gómez, A. (2009). *La escuela sin ley*. Madrid: La esfera de los libros.
- Gotzens, C. (1987). Intervención sobre los problemas de comportamiento en el aula. En Gairin, J otros. *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Greciano, I. (2001). *Alteraciones de comportamiento en el aula*. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela, España.
- Greenberg, M., Speltz, M., & Deklyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.



- Grych, J., & Finchman, F. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, (108), 267- 290.
- Guelar, D., y Crispo, R. (2002). *La adolescencia, manual de supervivencia*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Guillote, A. (2003). *Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Heide, K. (1999). *Young killers: the challenge of Juvenile Homicide*. Florida: SAGE Publications, Inc.
- Hernández, F., y Sancho, J. (2004). *El clima en los centro de secundaria: más allá de los tópicos*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Hernández, G. (2004). La familia: comunicación padres-hijos-centro. *Contextos Educativos y Acción Tutorial*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Huertas, D. (2007). *Violencia. La gran amenaza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hurrelmann, K. (1990). Gewalt in der Schule. En H. D. Schwind & J. Baumann (eds.), *Ursachen, Prævention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt* (Causas, prevención y control de la violencia. Análisis y sugerencias de la Comisión gubernamental independiente para la prevención y lucha contra la violencia) (365-379). Berlin: Duncker & Humblot.
- Informe Defensor del Profesor (2011). Recuperado de: <http://www.anpe.es/wp-content/uploads/2011/11/COMUNICADO-DE-PRENSA.-web.pdf>
- Informe del Defensor del Pueblo (2007). “*Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*”. Recuperado de: <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística. (2011). *Censo de Población y Vivienda*. Recuperado de: [http://www.ine.es/censos2011\\_datos/cen11\\_datos\\_resultados.htm#](http://www.ine.es/censos2011_datos/cen11_datos_resultados.htm#)
- Izcovich, M. (2005). *Tiempo de transformación (12-15 años)*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Jaulin, C. (2008). *Sociología de la familia*. Sevilla: Comunicación social ediciones y publicaciones.
- Jessor, R., & Jessor, S. (1997). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Johnson, D., y Johnson, R. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Jung, C. (1971). *Psychological Types*. Princeton: Princeton University Press.
- Katz, L., & Woodin, E. (2002). Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development*, (73), 636-651.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa, familia y escuela*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, A., Zwi, A., y Lozano, R. (2003). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Publicación Científica y Técnica 588. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: [www.paho.org/spanish/am/pub/contenido.pdf](http://www.paho.org/spanish/am/pub/contenido.pdf)
- Lamas, C. (2007). Para comprender la adolescencia problemática. *REDES*, 63-85.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista Estudio de la Juventud*, (84), 66-83.
- León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

- Leoz, D. (2009). *Estereotipos de género en las portadas de las revistas juveniles femeninas*. León: Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Universidad de León.
- Ley de adopción internacional. (BOE, núm. 312, 28 de diciembre de 2007).
- Ley Orgánica de educación. (BOE, núm. 106, 3 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (BOE, núm. 278, 20 de noviembre de 1995).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, núm, 238, de 3 de octubre de 1999).
- Ley Orgánica de reforma universitaria. (BOE, núm, 209, 25 de agosto de 1983).
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. (BOE, núm, 295, de 9 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. (BOE, núm, 159, de 4 de julio de 1985).
- Lhullier, L. (1995). Autoritarismo, autoridad y conciencia mora. Un análisis psico-social. *Psicología Política*, (11), 69-84.
- Lila, M., Buelga., S., y Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide Editorial.
- Lodeiro, D. (2001). *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-98.
- López, A., y Castro, A. (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza editorial.

- López, J. (2007). *Disciplina*. Recuperado de: <http://www.apuntesgestion.com/disciplina/>
- Lorenz, K. (1988). *La acción de la naturaleza y el destino del hombre*. Madrid: Alianza.
- Loscertales, F., y Nuñez, T. (2001). *Violencia en las aulas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Maccoby, E., & Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Hetherington, E., y Mussen, P. (eds). Socialization, personality and social development. *Handbook of child psychology*, (4), 1-101.
- Macionis, J., y Plummer, K. (1999). *Sociología*. Madrid: Prentice Hall.
- Malinowski, B. (1944). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E., y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Martí, E., y Onrubia, I. (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Martínez, E., Pérez, E., y Álvarez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. España: Fundación Hogar del empleado. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- Martínez, R., (coord.) Pérez, M., y Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. (Nº 3). Madrid: Observatorio Infancia. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Mccarty, P. (1974). Youths who murder. En De Wit, J., y Hartup, M (eds.). *Determinants and origins of aggression*, 589-593. The Hague: Mouton.

- Megías E., (coord.). Elzo, J., Megías, I., Méndez, S., Navarro, F., y Rodríguez, E. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: Ministerio del Interior. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional Sobre Drogas. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Meil, G. (2006). Padres e hijos en la España actual. *Colección Estudios Sociales*, (19). Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Memoria Estatal del Defensor del Profesor* (2012). Recuperado de: <http://www.eldefensordelprofesor.es/wp-content/uploads/2015/11/MEMORIA-DEFENSOR-2011.pdf>
- Memoria Estatal del Defensor del Profesor* (2013). Recuperado de: [http://www.eldefensordelprofesor.es/wp-content/uploads/2015/11/MEMORIA-DEFENSOR-DEL-PROFESOR-20122013\\_1385553981.pdf](http://www.eldefensordelprofesor.es/wp-content/uploads/2015/11/MEMORIA-DEFENSOR-DEL-PROFESOR-20122013_1385553981.pdf)
- Memoria Estatal del Defensor del Profesor* (2014). Recuperado de: <http://www.eldefensordelprofesor.es/wp-content/uploads/2015/02/dpmem1314.pdf>
- Memoria Estatal del Defensor del Profesor* (2015). Recuperado de: [http://www.eldefensordelprofesor.es/?page\\_id=102](http://www.eldefensordelprofesor.es/?page_id=102)
- Miller, N. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, (48), 337-342.
- Mina, A. (2008). *Nuevos escenarios de violencia*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). *Evolución del Sistema Educativo Español*. Madrid. Recuperado de: [http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199\\_6.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos y cifras Curso escolar 2013/2014*. Recuperado de: [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014\\_final.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf)

- Ministerio de Justicia (2008). Circulares, Instrucciones y Consultas de la Fiscalía General. *Instrucción N°3/2008 sobre el fiscal de sala coordinador de menores y las secciones de menores*. España: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Miralles, C., y Martínez, M. (2013). Las fuentes de información sobre movilidad: La visión de los profesionales. Ejemplo de aplicación de metodología delphi. *Revista Transporte y Territorio*, (8), 100-116.
- Mirón, L., y Otero, J. (2005). *Jóvenes delincuentes*. Barcelona: Ariel editorial.
- Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma* 27, (2), 193-219.
- Moore, H. (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Mortico, E., Fuentes, M., y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 19, (1), 1-13.
- Mowrer, O. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Muñoz, F. (2000). *Agresividad, agresión y violencia*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: <http://adolescenciaantisocial.blogspot.com.es/2012/07/agresividad-agresion-violencia.html>
- Muñoz, F. (2001). *Adolescencia y agresividad*. (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

- Musitu, G., Román, J., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Muuss, R. (1978). *Teorías de la adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Nardote, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Nicolson, D., y Ayers, H. (2002). *Problemas de la adolescencia*. Madrid: NARCEA ediciones.
- Olarte, M. (1984). *¿Qué significa ser padres?* México: Trillas.
- Olivares, J., Alcázar, A., y Olivares, P. (2006). *Ser padres, actuar como padres*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Oliveros, O. (1979). *Autonomía y autoridad en la familia*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Olmedilla, J. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, (18), 189-206.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar. Informe Cisneros VIII*. Madrid: Editorial IIEDDI. S.L.
- Organización Mundial de la Salud, (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud (Resumen). Washington, D,C: Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud.

- Organización Mundial de la Salud, Ginebra (1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Recuperado de: [http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO\\_TRS\\_731\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_731_spa.pdf)
- Ortega, M. (2010). *Los conflictos*. Cantabria: Universidad de Cantabria. España. Recuperado de: <http://www.unincca.edu.co/permanencia/resolucionconflictos/documentos/01.pdf>
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, (304), 253-280.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/convivencia.pdf>
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., y Angulo, J. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Estudios de Juventud*, (42), 47-61.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ortega, R., y Mora- Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, (3), 5-18.
- Ovalles, A., y Macuare, M. (2009). ¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes? *Capítulo Criminológico*, 37 (2), 103-119.
- Ovejero, A. (1982). El autoritarismo: Enfoque psicológico. *EL BASILICO*, (13), 40-44.
- Parker, J., & Steven, A. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Parra, A. (2007). *Relaciones familiares y bienestar del adolescente*. Madrid: Ediciones Cinca.



- Parson, T. (1984). *El sistema social*. Madrid: Alianza Universidad.
- Parson, T. (1990). El salón de clase como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana. *Educación y Sociedad*, (6), 173-196.
- Patterson, G., & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, (55), 1299-1307.
- Patterson, G., Debaryshe, B., & Ramsey, E. (1989). A Developmental perspectiva on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329-335.
- Peabody, R. (1975). "Autoridad". En: *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Editorial Aguilar.
- Peiró, J., y Carpintero, H. (1978). Conductas escolares problemáticas. Un estudio sobre la evaluación de su gravedad realizado por los profesores de EGB. *Análisis y modificación de conducta* 4, 33-52.
- Pérez, M., y Aguilar, J. (2009). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud*, (19), 111-120.
- Pérez, M., Yuste, N., Lucas, F., y Fajardo, M. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal Of Education and Psychology*. 3, (1), 39-47.
- Peters, R. (1967). *"La autoridad" en filosofía política*. México: Brevarios FCE.
- Philip, F. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. (9ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1975). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Pimentel, J. (2007). *Diccionario Latin-Español. Español-Latin*. México: Editorial Porrúa.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudio de Sociolingüística*. 3(1), 1-42.

- Raya, A. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba: Servicio de Publicaciones.
- Riesgo, L., y Pablo, C. (1986). *Los padres ante la adolescencia de los hijos*. (2ª ed.). Madrid: Narcea, S.A ediciones.
- Rigby, K. (2003). *Bullying among young children: A guide for parents*. Canberra: Australian Government Attorney General's Department.
- Roa, L., y Del Barrio, V. (2001). Adaptación del Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) a Población Española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, (3), 329-341.
- Rodríguez, M., Del Barrio, M., y Carrasco, M. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? *Escritos de Psicología*, 2, (2), 10-18.
- Rojas, M. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa – Calpe.
- Ruggiero, M. (2009). *Por qué se pelean los niños en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Cep Noveduc.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, J., Ridaura, M., y Arias, C. (2010). *Manual de intervención para familias y menores con conductas de maltrato*. Valencia: Tiran Lo Blanch Ediciones.
- Sánchez, S., Pizza, L., y Rojas, L. (2009). *Situaciones de agresividad en alumnos del sexto grado del IED Gabriel Betancourt Mejía*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel Editorial.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel Editorial.

- Save the Children. (2004). *Castigo físico y psicológico en España. Incidencia, voces de los niños y niñas y situación social*. Recuperado de: <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/76/informeSC.pdf>
- Scandoglio, B. (2009). *Jóvenes, grupos y violencia*. Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- Schwartz, D., & Proctor, L. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (68), 670-683.
- Sears, R., Maccoby, E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Illinois: Row, Peterson.
- Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela ¿Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying?* Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Barcelona: Ariel Editorial.
- Serrano, Á., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/avop/documentos/violenciacompraCERS>
- Serrano, I. (1998). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Serrate, R. (2007). *Bullying. Acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. España: Ediciones del Laberinto.
- Shaefer, E. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Sindicato Independiente ANPE. (s.f). *Normas de conducta*. Recuperado de: [http://www.anpe-madrid.com/uploads/NORMAS%20DE%20CONDUCTA\\_1396264402.pdf](http://www.anpe-madrid.com/uploads/NORMAS%20DE%20CONDUCTA_1396264402.pdf)
- Smith, P. (2005). *Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares*. IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela. Valencia.

- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C., & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. A Report to the Anti-Bullying. Alliance.
- Solsona, M., y Treviño, R. (1990). *Estructuras familiares en España*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid: Servicios Gráficos Colomina S.A.
- Spencer, H. (1972). *On social evolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Steve, J. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia: Servicio de publicaciones.
- Stocker, C., & Youngblade, L. (1999). Marital conflict and parental hostility: Links with children's sibling and peer relationships. *Journal of Family Psychology*, 13 (4), 598-609.
- Sureda, I. (1998). Autoconcepto y adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa. *Educació i cultura*, (11), 157-170.
- Symonds, P. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Teixidó, J., y Capell, D. (2002). Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencia de gestión de aula del ESO; el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Elect. Interuniv. Form. Profr.*, 5(1).
- Tierno, B. (1996). *Las dificultades escolares*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Tierno, B. (2013). *Educación en familia hoy. Guía para padres*. Madrid: San Pablo.
- Toral, A. (s.f). *Algunas aproximaciones al concepto de autoridad en las prácticas de educación social*. Recuperado de: [http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=122&Itemid=867](http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=122&Itemid=867)
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trianes, M., Muñoz, A., y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ugalde, L., España, L., Scotto, C., Castillo, A., Hernásdez, T., Luego, V., Bisbal, M., y Ponce, M. (1993). *La violencia en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericanos.
- Urra, J. (1996). Ética, razón y empatía en el proceso de socialización. *Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, (10), 213-228.
- Uruñuela, P. (2006). “A qué llamamos *disrupción*”. Recuperado de: [http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/Pedro\\_ponencia\\_200603.pdf](http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/Pedro_ponencia_200603.pdf)
- Uruñuela, P. (2007). Convivencia y *disrupción* en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, (364), 102-107.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, (1), 15-22.
- Valenzuela, E. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: Fundación de ayuda contra la drogadicción (FAD). Ministerio del Interior.
- Van Rillaer, H. (1978). *La agresividad humana*. Barcelona: Editorial Herder.
- Vílchez, L. (2000). *Educación familiar: Los constructos implícitos en los que basan los padres la educación de sus hijos*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Vílchez, L. (2003). *Padres y madres ante el espejo*. Madrid: San Pablo Ediciones.
- Vílchez, L. (2007). Análisis de aspectos emocionales en las interacciones familiares y en la educación de los hijos. *Educación y futuro*, (17), 105-130.
- Vílchez, L. (2013). *La educación (com)partida. Sentidos y acentos*. Madrid: Educar.

- Villavicencio, M. (2010). *Conductas agresivas de los niños y niñas en el aula de clases*. (Tesis de grado). Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Educar.
- Weis, B., Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. (1992). Some consequences of early harsh discipline: child aggression and maladaptive social information processing style. *Child Development*, (63), 1321- 1335.
- Weiss, R. (1974). The provisions of social relationships. En Z. Rubin (ed.), *Doing unto others*. (17-26). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- West, D., & Farrington, D. (1973). *Who Becomes Delinquent?* London: Heinemann
- Zabludovsky, G. (1993). *Autoridad, liderazgo y democracia (una revisión teórica)*. Recuperado de: [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec\\_2.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec_2.html)
- Zabludovsky, G. (1995). *Sociología y política, el debate clásico y contemporáneo*. México: Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Zozaya, C y Ferreira, A. (2009). *La promoción de la resiliencia: una perspectiva de abordaje de la violencia escolar* (Proyecto). Recuperado de: [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/3000/zozayafinal.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3000/zozayafinal.pdf)

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

**CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES**



## CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES (CON-11)

Codificación que tiene por objeto el tratamiento de la información sobre ocupaciones de manera uniforme a efectos estadísticos. Refleja de manera lo más fidedigna posible la realidad nacional entorno a las ocupaciones y, al mismo tiempo, debe asegurar la comparabilidad internacional.

Código	Descripción ocupaciones
1	<b>Directores y gerentes:</b> Este grupo comprende las ocupaciones cuyas tareas principales son planificar, dirigir y coordinar la actividad general de las empresas, gobiernos y otras organizaciones y de los departamentos de los mismos, así como formular y revisar la estrategia de las empresas y leyes y reglamentos de los gobiernos.
2	<b>Técnicos y profesionales científicos e intelectuales:</b> Ocupaciones cuyas tareas principales requieren para su desempeño conocimientos profesionales de alto nivel y experiencia en materia de ciencias físicas y biológicas o ciencias sociales, humanidades y artísticas.
3	<b>Técnicos; profesionales de apoyo:</b> Áreas principales que requieren para su desempeño conocimientos de carácter técnico y la experiencia necesaria para servir de apoyo en labores de carácter administrativo.
4	<b>Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina:</b> Ocupaciones cuyas tareas requieren los conocimientos y la experiencia necesaria para ordenar, almacenar, procesar y encontrar información. Las tareas consisten en realizar trabajos de secretaría relacionados con la contabilidad, la producción, el almacenamiento y transporte, reservas de viajes, servicio de correos y recepción.
5	<b>Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores:</b> Desempeño de cuyas tareas principales requiere los conocimientos y la experiencia necesarios para la prestación de diversos servicios y cuidados personales, servicios de protección y de seguridad o la venta de mercancías. Dichas tareas consisten en servicios relacionados con los trabajos domésticos, la restauración, los cuidados personales, la protección de personas y bienes, el mantenimiento del orden público o la venta de mercancías en un comercio o en los mercados.
6	<b>Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero:</b> Ocupaciones cuyas tareas principales requiere los conocimientos y la experiencia necesarios para la obtención de productos de la agricultura, la ganadería, la silvicultura y la pesca. Sus tareas consisten en practicar la agricultura a fin de obtener sus productos, criar o cazar animales, pescar o criar peces y conservar y explotar los bosques.
7	<b>Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (excepto operadores de instalaciones y maquinarias):</b> Desempeño de cuyas tareas principales requiere los conocimientos y la experiencia necesaria para ejercer oficios y profesiones de tipo tradicional en la industria y la construcción, en lo que lo esencial es el conocimiento de la materia prima utilizada, de las etapas en el proceso de producción o de la naturaleza y las aplicaciones de los productos fabricados.

**Continuación Clasificación Nacional de Ocupaciones.**

<b>Código</b>	<b>Descripción ocupaciones</b>
8	<p><b>Operadores de instalaciones y maquinarias, y montadores:</b></p> <p>Tareas que requiere los conocimientos y la experiencia necesarios para atender y vigilar el funcionamiento de máquinas e instalaciones industriales de gran tamaño, y a menudo automatizadas, que reducen el esfuerzo físico y el tiempo requerido en la realización del trabajo. Aquí existen dos grupos principales: Uno para los operadores de instalaciones y maquinaria fijas y para los montadores, y otro para los conductores y operadores de maquinaria móvil.</p>
9	<p><b>Ocupaciones elementales:</b></p> <p>Ocupaciones del desempeño de cuyas tareas requiere los conocimientos y la experiencia necesaria para realizar tareas generalmente sencillas y rutinarias, realizadas con la ayuda de herramientas manuales, y para las cuales se precisa a veces de un esfuerzo físico considerable, y salvo raras excepciones, escasa iniciativa. Como: minería, la agricultura o la pesca, la industria manufacturera y la construcción, así como realizar labores de limpieza y asistencia doméstica o el reparto de publicidad o prensa en la calle.</p>
0	<p><b>Ocupaciones militares:</b></p> <p>Todas las ocupaciones ejercidas por miembros de las Fuerzas Armadas.</p>

**Fuente:** Instituto Nacional de Estadística (INE)

**ANEXO 2**

**CUESTIONARIO DELPHI EXPERTOS**

## **Estimado/a**

Mi nombre es Alied Ovalles, y estoy realizando mi tesis doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La investigación se titula: “*Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas*”. Le ruego que, si le es posible dentro de sus ocupaciones, responda al cuestionario-delphi que ha continuación le propongo, pues estoy segura de que sus conocimientos y experiencia en el área serán de gran utilidad para mi en la realización de este trabajo.

1. Todos sus datos y respuestas serán tratados de un modo estrictamente confidencial.
2. He pretendido formular las preguntas de manera amplia para que Usted pueda extenderse lo que crea conveniente.
3. A la vista de los datos aportados por los diversos expertos a los que estoy consultando, se le enviará un resumen de ellos, con la posibilidad de que Usted haga las consideraciones que crea pertinentes.
4. Le ruego que las respuestas sean enviadas a las siguientes direcciones de correo electrónico: **aovalles@estumail.ucm.es** con copia cc: **aovalles999@gmail.com**

**Muchas gracias por su colaboración.**

1. ¿Cuáles son los estilos educativos que predominan en la mayoría de las familias españolas?  
¿Existe diferencia de estilos educativos entre padres y madres? (De existir, ¿cuáles serían a su juicio esas diferencias?)
2. ¿Cuáles son, en concreto, las pautas y normas disciplinarias más frecuentemente ejercidas por los padres y las madres en el ámbito familiar? ¿Se siguen, en general, las mismas pautas para las hijas que para los hijos?
3. ¿Cuáles son las conductas disruptivas y/o violentas que más frecuentemente se presentan en los ámbitos escolares? (Distinguir entre centros públicos y privados/concertados, si Usted aprecia alguna diferencia)
4. ¿Cuáles son las principales causas de esas conductas (disruptivas y/o violentas) de los alumnos en los ámbitos escolares?
5. ¿Cuáles son las pautas más frecuentemente seguidas, de hecho, en los centros escolares para abordar y/o prevenir las conductas disruptivas?
6. ¿Cuáles serían a su juicio las estrategias y acciones más adecuadas para resolver y prevenir los comportamientos disruptivos y/o violentos en los ámbitos escolares?

**ANEXO 3**

**CUESTIONARIO DELPHI PROFESORES**

Centro de estudio \_\_\_\_\_

Público: \_\_\_\_\_ Privado: \_\_\_\_\_ Privado-Concertado: \_\_\_\_\_

Es profesor/a de \_\_\_\_\_ E.S.O Sexo: Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Mi nombre es Alied Ovalles, estoy realizando mi tesis doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, la investigación se titula: “*Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas*”, he considerado que el aporte de sus conocimientos y experiencia en el área serán de gran utilidad para mi, en la realización de ésta investigación.

1. Todos sus datos y respuestas serán tratados de un modo estrictamente confidencial.
2. He pretendido formular las preguntas de manera amplia para que Usted pueda extenderse lo que crea conveniente.
3. Ruego que las respuestas sean enviadas a las siguientes direcciones de correo electrónico: **aovalles@ucm.es** con copia cc: **aovalles999@gmail.com**

**Muchas gracias por su colaboración.**

1. Según su experiencia ¿Cuáles son las actuaciones disruptivas o violentas que generan frecuentemente problemas en su clase?
2. ¿Cuáles son las principales causas que incitan estas conductas (disruptivas y/o violentas) en los alumnos/as dentro de la clase?
3. ¿Qué suele hacer usted cuando hay un conflicto de disrupción o violencia entre alumnos?
4. ¿Existe algún tipo de participación e intervención de los padres (A través de delegados o representante) que contribuya a la intervención educativa en casos violentos?
5. ¿Cuáles serían las estrategias y acciones más adecuadas para disminuir los comportamientos disruptivos y/o violentos en la clase?

**ANEXO 4**

**ENCUESTA ALUMNOS**

**Instrucciones:**

1. Por favor, lee cada pregunta y responde con la mayor precisión posible.
2. En relación con este cuestionario no hay respuestas correctas o equivocadas. Todas son válidas. Responde, por favor tal como opines de cualquiera de los aspectos del cuestionario.
3. Todos tus datos y respuestas serán tratados de modo anónimo.
4. El objetivo de este cuestionario, es contribuir con el trabajo de investigación para la tesis doctoral que estoy llevando a cabo.

*Muchas gracias por tu colaboración.*



Centro \_\_\_\_\_

Público	Privado	Concertado
---------	---------	------------

Edad	Sexo: Chico	Chica
------	-------------	-------

Curso: \_\_\_\_\_ Repite este curso: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Tengo \_\_\_\_ hermanos. N° Chicos \_\_\_\_ N° Chicas \_\_\_\_ No tengo hermanos \_\_\_\_

**A. ¿Con quién vives?**

Padre y Madre \_\_\_\_\_ Padres y hermanos \_\_\_\_\_ Madre \_\_\_\_\_ Padre \_\_\_\_\_

Madre y hermanos	Padre y hermanos	Pareja de mi madre y hermanos
------------------	------------------	-------------------------------

Pareja de mi padre y hermanos \_\_\_\_\_ Hermanos \_\_\_\_\_ Abuelos \_\_\_\_\_ Otro familiar \_\_\_\_\_

**B. Profesión de tu PADRE**

### C. Profesión de tu MADRE

**D. ¿Cuál es la situación laboral de tus padres?**

	PADRE	MADRE
Trabaja fuera de casa		
Trabajo autónomo en casa		
Trabaja solamente en tareas de la casa		
Está en paro		
Está jubilado/a		
Tiene incapacidad laboral/invalidez		

**E.** A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen a las familias en general. Piensa el grado en que la afirmación se acerca más a como es tú familia y selecciona la puntuación que mejor puede aplicarse. Las respuestas posibles son:

# 1

## Nunca

2  
Algunas  
veces

### 3 Bastantes Veces

**4**  
**Muchas**  
**veces**

**5**  
**Siempre**

1	Cuando surge un problema se tiene en cuenta la opinión de los hijos	1	2	3	4	5
2	A la hora de establecer normas de disciplina, se tiene en cuenta la opinión de los hijos	1	2	3	4	5
3	Nos gusta relacionarnos con la familia más cercana (tíos, abuelos, primos...)	1	2	3	4	5
4	Nos sentimos muy unidos entre nosotros	1	2	3	4	5
5	Los premios y los castigos están pactados entre padres e hijos	1	2	3	4	5
6	En nuestra familia las normas o reglas se mantienen	1	2	3	4	5
7	Generalmente la última palabra en la mayoría de las decisiones la tiene mi padre	1	2	3	4	5
8	Generalmente la última palabra en la mayoría de las decisiones la tiene mi madre	1	2	3	4	5
9	Generalmente las decisiones las tienen ambos en conjunto	1	2	3	4	5

**F.** A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen a los padres y madres. Piensa el grado en que la afirmación se acerca más a como son tus padres y selecciona la puntuación que mejor puede aplicarse. Las respuestas posibles son:

**1**  
**Nada**

**2**  
**Algo**

**3**  
**Bastante**

**4**  
**Muy**

**Mi MADRE es:**

1	Cariñosa	1	2	3	4
2	Mandona	1	2	3	4
3	Justa	1	2	3	4
4	Comprensiva	1	2	3	4
5	Desconfiada	1	2	3	4
6	Estricta	1	2	3	4
7.	Egoísta	1	2	3	4
9.	Generosa	1	2	3	4

**Mi PADRE es:**

1	Cariñoso	1	2	3	4
2	Mandón	1	2	3	4
3	Justo	1	2	3	4
4	Comprensivo	1	2	3	4
5	Desconfiado	1	2	3	4
6	Estricto	1	2	3	4
7.	Egoísta	1	2	3	4
9.	Generoso	1	2	3	4

**G.** A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen formas de comunicación que pueden darse con los padres. Piensa en qué grado cada una de ellas describe la relación que mantienes con los tuyos y selecciona la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación. Las respuestas posibles son:

**1**  
**Nunca**

**2**  
**Algunas veces**

**3**  
**Bastantes veces**

**4**  
**Muchas veces**

**5**  
**Siempre**

1	Puedo hablar acerca de lo que pienso con mis padres sin sentirme mal o incómodo/a	1	2	3	4	5
2	Cuando hablo, mis padres me escuchan	1	2	3	4	5
3	Me atrevo a pedirles a mis padres lo que deseo o quiero	1	2	3	4	5
4	Estoy muy satisfecho/a con la comunicación que tengo con mis padres	1	2	3	4	5
5	Cuando tengo problemas suelo contárselos a mis padres	1	2	3	4	5
6	Cuando estoy enfadado/a con mis padres, generalmente no les hablo	1	2	3	4	5
7	Hay temas que prefiero no hablar con mis padres	1	2	3	4	5
8	Mis padres intentan comprender mi punto de vista	1	2	3	4	5

**H.** De manera global, en todos los aspectos ¿Cómo te sientes con tu familia?

1. Muy Bien \_\_\_\_ 2. Bien \_\_\_\_ 3.Regular \_\_\_\_ 4. Mal \_\_\_\_

**I.** A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen formas de relación que pueden darse con tus padres. Pon el número correspondiente a lo que ocurre en tu caso. Las opciones son:

5  
Siempre

	PADRE	MADRE
1. Me demuestra que me quiere		
2. Critica todo lo que hago		
3. Me ayuda a decidir por mí mismo/a		
4. Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar yo solo/a		
5. Impone reglas muy estrictas		
6. Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí		
7. Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas, etc.)		
8. Tengo que hacer exactamente lo que quiere		
9. Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a		
10. Demuestra orgullo ante las acciones que ejecuto		

**J.** Escoge dentro de los siguientes motivos y colocando una cruz en el cuadrado inmediato, los **cinco** motivos que más influyen en las discusiones con tus padres:

1. Problemas con los estudios		2. Hora de levantarse		3. Tareas domésticas		4. Amistades	
5. Hora de llegar a casa por la noche		6. Ideas o maneras de pensar		7. Uso del dinero y gastos		8. Forma de vestir	
9. Consumo de drogas/alcohol		10. Consumo de cigarrillos		11. Novio/a o chicos/as que te gustan		12. Relaciones con los hermanos y resto de la familia	
13. Uso del móvil/Internet		14. Carrera o profesión que deseas seguir					

**K.** Trata de contestar a las siguientes cuestiones teniendo en cuenta hasta qué punto te ha sucedido algo de lo siguiente durante las clases o en otro lugar del colegio. Las respuestas posibles son:

## 4 Muchas veces

	1	2	3	4
1.He pegado a un compañero/a	1	2	3	4
2.He insultado u ofendido a algún profesor/a	1	2	3	4
3.He insultado u ofendido a algún compañero/a	1	2	3	4
4.He molestado en clase a algún compañero/a	1	2	3	4
5.He amenazado en clase a algún compañero/a	1	2	3	4
6. He conversado mientras se está impartiendo la clase	1	2	3	4
7. He dicho cosas malas de algún compañero/a	1	2	3	4
8. He contestado mal al profesor/a	1	2	3	4
9. Me he reído de algún/a compañero/a cuando se equivoca	1	2	3	4
10. Me he burlado de la apariencia física de algún compañero/a	1	2	3	4
11. He llegado tarde sin justificación	1	2	3	4
12. He interrumpido al profesor/a durante la clase	1	2	3	4
13. He aislado o ignorado a algún compañero/a	1	2	3	4
14. Me levanto de mi puesto sin autorización del profesor/a	1	2	3	4
15. He roto el mobiliario del aula	1	2	3	4

**L.** Cuando en una o varias ocasiones reaccionaste de manera negativa, como en las que se señalan en la pregunta anterior. ¿A qué fue debido principalmente? (**Señala las causas más frecuentes**)

Me insultaron previamente		Para conseguir que los/las demás me admiren	
Me agredieron previamente		Para conseguir que los/las demás me teman	
Estaba aburrido/a y quería divertirme		Estaba nervioso/a	
Intentaba llamar la atención		Para resolver conflictos y defender mis derechos	
Me gusta demostrar que soy el/la más fuerte		Porque tenía problemas con mis padres	

**M.** Pensando en la relación que tus padres tienen con la institución educativa, marca la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación. Las respuestas posibles son:

**1**                                      **2**                                      **3**                                      **4**  
**Nada**                                      **Algo**                                      **Bastante**                                      **Mucho**

Mis padres están contentos con mi centro	1	2	3	4
Mis padres conocen las reglas de disciplina del colegio	1	2	3	4
Mis padres vienen a todas las reuniones que convoca el tutor o tutora	1	2	3	4
A mis padres les gusta venir a las reuniones que se convocan desde el colegio	1	2	3	4
Cuando surge un conflicto, mis padres colaboran con el colegio para resolverlo	1	2	3	4

**N.** Señala tres formas de actuar o acciones a llevar a cabo para resolver conflictos en la familia.

---



---



---



---



---

*Muchas gracias por tu colaboración.*

**ANEXO 5**

**CUESTIONARIO GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES**

## Grupo de Discusión

### Instrucciones:

1. En relación con la actividad que vamos a realizar a continuación, en primer lugar le informamos que no hay respuestas correctas o equivocadas. Todas son válidas. Responda por favor, tal como opine de cualquiera de los aspectos que mencionaremos.
2. Todos sus datos y respuestas serán tratados de modo confidencial.
3. El objetivo de esta discusión, es contribuir en el trabajo de investigación para la tesis doctoral que estoy llevando a cabo, titulada “Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas”.

**Muchas gracias por tu colaboración.**

Centro de estudios de su hijo/a: \_\_\_\_\_

Público: \_\_\_\_\_ Concertado: \_\_\_\_\_ Privado

Padre \_\_\_\_\_ Madre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_ Situación laboral : \_\_\_\_\_

1. Preocupación ante la educación de nuestros hijos.
2. Cuando sospechamos que los hijos tienen algún problema ¿Qué hacemos?
3. Las normas de disciplina en casa ¿Cómo las establecemos?
4. Sobre las decisiones que se toman en casa ¿Qué cosas se comparten con los hijos y cuáles no?
5. ¿Qué estrategias usamos para comunicarnos con nuestros hijos? ¿De qué cosas hablamos? ¿Cuáles temas si tratamos y cuáles no?
6. Como nos sentimos cuando dialogamos con nuestros hijos, ¿se lo expresamos de alguna manera?
7. Si nos encontramos enfadados con nuestro hijo/a ¿Cómo reaccionamos?
8. ¿Por cuáles cosas solemos discutir con los hijos en el hogar?
9. Solemos aplicar normas de disciplina en el hogar. (Si la respuesta es afirmativa) ¿Cuáles?
10. Solemos enterarnos de las conductas inadecuadas de nuestros hijos en el colegio. ¿Cómo nos enteramos?, ¿Qué hacemos?
11. ¿Cómo son las relaciones que existen en el colegio?